



Raappana Veera

“Se mihin me keskitytään, niin se vahvistuu ja voimistuu” – Luokanopettajien käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta vuorovaikutussuhteiden edistäjänä

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Teknologiapainotteinen luokanopettajan koulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Se mihin me keskitytään, niin se vahvistuu ja voimistuu” – Luokanopettajien käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta vuorovaikutussuhteiden edistäjänä (Veera Raappana)

Pro Gradu, 120 sivua, 3 liitesivua

Marraskuu 2020

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien käsityksiä vuorovaikutuksesta, positiivisesta pedagogiikasta sekä siitä, minkälaisia vaikutuksia positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut vuorovaikutussuhteisiin. Vuorovaikutukseen liitetään kaikki ihmisten välinen toiminta ja kommunikaatio. Siihen liittyvät sekä sanallinen että sanaton viestintä. Hyvillä vuorovaikutussuhteilla on merkittäviä vaikutuksia luokan toimintaan. Positiivinen pedagogiikka on positiiviseen psykologiaan nojautuva opettamisen tapa. Siinä keskitytään myönteisten asioiden ja onnistumisten vahvistamiseen.

Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus ja se toteutettiin fenomenografisena tutkimuksena. Aineisto kerättiin haastattelemalla 11 luokanopettajaa, jotka hyödyntävät työssään positiivista pedagogiikkaa. Kaksi haastattelua pidettiin kasvotusten ja loput videohaastatteluina. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Haastateltujen opettajien mukaan hyvät vuorovaikutussuhteet rakentuvat kunnioittavasta kohtaamisesta, myönteisestä lähestymistavasta ja turvallisesta ilmapiiristä. Opettajien mukaan hyvillä vuorovaikutussuhteilla on iso merkitys luokan päivittäiseen toimintaan ja ilmapiiriin. Positiivinen pedagogiikka nähtiin myönteisten asioiden, onnistumisen ja vahvuuksien esiin nostamisena. Vuorovaikutussuhteet liitettiin merkittäväksi osaksi positiivista pedagogiikkaa. Opettajien mukaan positiivinen pedagogiikka on tuonut merkittäviä vaikutuksia luokan vuorovaikutussuhteisiin. Oppilaiden välinen vuorovaikutus on parantunut ja oppilaista on tullut empaattisempia ja ymmärtäväisempiä. Myös ei-toivottu käyttäytyminen on vähentynyt huomattavasti.

Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet ovat vaikuttamassa tutkimuksen luotettavuuteen. Tämän vuoksi tutkimusta ei voida suoraan yleistää. Tutkimuksessa haastateltiin suhteellisen pienen määrän opettajia, jolloin tutkimus antaa vain lisäymmärrystä aiheesta. Tutkimuksessa selvisi, että opettajat pitivät positiivista pedagogiikkaa yhtenä työkaluna vuorovaikutussuhteiden kehittämiseksi. Tutkimuksessa saatiin arvokasta tietoa siitä, minkälaisia vaikutuksia positiivisella pedagogiikalla on ollut vuorovaikutussuhteisiin.

Avainsanat: Myönteinen ilmapiiri, positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, vuorovaikutus, vuorovaikutussuhteet

University of Oulu
Faculty of Education

“What we focus on will be strengthened and intensified” – Perceptions of teachers on positive pedagogy as contributor in social relations (Veera Raappana)

Master’s thesis, 120 pages, 3 appendices

November 2020

The aim of this research was to find out teachers’ perceptions on interaction, positive pedagogy as well as on what kind of impacts the use of positive pedagogy has had on social relations. All actions between humans and communication are included in interaction. Both verbal and non-verbal communication are included in it. Good social relations have significant impacts on the functioning of the class. Positive pedagogy is a method of teaching leaning on positive psychology. It focuses on strengthening the positive things and succeeding.

The research is a qualitative research and it was executed as a phenomenographic research. Material was gathered by interviewing 11 teachers who are utilizing positive pedagogy in their work. Two interviews were held face to face and the rest as online interviews with video connection. The research material was analyzed with inductive content analysis.

According to the teachers interviewed, good social relations build from respectful encounters, positive approach and safe atmosphere. According to the teachers, good interactions have a great significance in the daily activities and atmosphere of the class. Positive pedagogy was highlighting the positive things, success and strengths. Social relations were linked as a significant part of positive pedagogy. According to the teachers, positive pedagogy has brought significant impacts to the social relations within the class. Interaction between the pupils has improved and pupils have become more empathic and understanding. Also, the unwanted behavior has decreased considerably.

The nature of qualitative research has an impact on the reliability of the research. Therefore, research can’t be directly generalized. The number of teachers interviewed in the research was relatively small, so the research only gives an additional insight to the topic. It was found out in the research that the teachers consider positive pedagogy as one of the tools in developing social relations. The research offers valuable information on what kind of effects positive pedagogy has had on social relations.

Keywords: positive atmosphere, positive pedagogy, positive psychology, interaction, social relations

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Vuorovaikutus sosiaalisissa tilanteissa	9
2.1	Mitä vuorovaikutus on?	9
2.2	Sosiaaliset taidot ja sosiaalinen kompetenssi	11
2.3	Hyvä vuorovaikutus	15
2.4	Koulun vuorovaikutussuhteet	17
2.4.1	<i>Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä</i>	17
2.4.2	<i>Oppilaiden keskinäiset vuorovaikutussuhteet</i>	20
2.5	Vuorovaikutussuhteiden kehittäminen koulukontekstissa	21
3	Positiivisen pedagogiikan keskeiset näkökulmat	24
3.1	Positiivisen pedagogiikan lähtökohdat	24
3.2	Positiivinen psykologia ja PERMA-teoria	24
3.3	Positiivinen pedagogiikka kasvatuksessa	26
3.3.1	<i>Myönteiset tunteet</i>	27
3.3.2	<i>Hyveet ja luontevahvuudet</i>	27
3.3.3	<i>Resilienssi ja kasvun asenne</i>	31
3.3.4	<i>Positiivisen psykologian kritiikki</i>	33
3.4	Positiivisen pedagogiikan toteuttaminen	34
3.5	Vuorovaikutus positiivisessa pedagogiikassa	36
4	Tutkimuksen toteuttaminen	38
4.1	Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset	38
4.2	Tutkimusmetodi	38
4.2.1	<i>Kvalitatiivinen lähestymistapa</i>	39
4.2.2	<i>Fenomenografia</i>	40
4.3	Aineiston kerääminen	42
4.3.1	<i>Haastatteluiden toteuttaminen</i>	44
4.3.2	<i>Tutkimukseen osallistujat</i>	45
4.4	Aineiston analysointi	48
4.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	52
4.5.1	<i>Haastatteluiden luotettavuus ja eettisyys</i>	54
4.5.2	<i>Aineiston analysoinnin ja raportoinnin luotettavuus</i>	56
5	Tutkimustulokset	59
5.1	Vuorovaikutus opettajien kokemana	59
5.1.1	<i>Vuorovaikutus</i>	60
5.1.2	<i>Hyvä vuorovaikutus</i>	64
5.1.3	<i>Vuorovaikutussuhteiden kehittäminen luokassa</i>	67

5.1.4	<i>Hyvän vuorovaikutuksen vaikutukset kouluarkeen</i>	72
5.2	Opettajien käsitykset positiivisesta pedagogiikasta ja sen toteuttamisesta	75
5.2.1	<i>Positiivisen pedagogiikan lähtökohdat</i>	76
5.2.2	<i>Myönteisten tunteiden vahvistaminen</i>	79
5.2.3	<i>Ihmisenä kasvaminen ja luontevahvuudet</i>	81
5.2.4	<i>Vuorovaikutus</i>	85
5.2.5	<i>Konkreettinen toiminta luokassa</i>	87
5.3	Kokemukset positiivisen pedagogiikan vaikutuksista vuorovaikutussuhteisiin.....	89
5.3.1	<i>Luokan ilmapiiri ja vuorovaikutussuhteet</i>	90
5.3.2	<i>Koulutyön sujuvuus</i>	93
5.3.3	<i>Muut esiin nousseet vaikutukset</i>	95
5.3.4	<i>Vuorovaikutussuhteiden paranemiseen vaikuttaneet tekijät</i>	96
6	Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset	97
6.1	Vuorovaikutus.....	97
6.2	Positiivinen pedagogiikka.....	100
6.3	Positiivisen pedagogiikan vaikutukset vuorovaikutussuhteisiin	103
7	Pohdinta	107
	Lähteet	112

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia positiivisen pedagogiikan vaikutuksia vuorovaikutussuhteisiin. Tutkimuksessa selvitetään opettajien kokemuksia ja käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta, vuorovaikutussuhteista sekä siitä, minkälaisia vaikutuksia positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut vuorovaikutussuhteisiin. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien käsityksiä positiivisen pedagogiikan ja vuorovaikutussuhteiden yhteydestä.

Työn aihe valikoitui sen ajankohtaisuuden ja tutkijan oman mielenkiinnon mukaisesti. Positiivinen pedagogiikka on ollut viime aikoina paljon esillä. Sillä tarkoitetaan kasvatussuuntausta, jonka perusajatuksena on keskittyä myönteisiin asioihin, omiin vahvuuksiin sekä niiden kehittämiseen. Sen ideana on nostaa onnistumisia ja vahvuuksia näkyviksi sekä pyrkiä kehittämään oppilaille kykyä selvitä vastoinkäymisistä. Myös myönteisen vuorovaikutuksen vahvistaminen on yksi positiivisen pedagogiikan ydinajatus. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2015, 225). Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan ja Seligmanin (2011) luomaan PERMA-teoriaan.

Positiivisen lähestymistavan tärkeyttä korostetaan nykypäivänä ja siitä käydään myös paljon keskustelua. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan hyvinvoinnin ja vuorovaikutussuhteiden merkitystä sekä vahvuuksien ja onnistumisien tunnistamista (Opetushallitus, 2014). Aihe on hyvin ajankohtainen ja puhuttelee myös opettajia. Tutkimuksia positiivisesta pedagogiikasta tehdään jatkuvasti ja viime vuosina on julkaistu paljon uutta kirjallisuutta aiheesta. Myös oma kiinnostus aiheeseen on suuri. Aiemmin tekemäni Kandidaatin työ liittyi myös positiiviseen pedagogiikkaan, minkä vuoksi oli luontevaa jatkaa siitä tutkimusta. Positiivinen pedagogiikka on kiinnostanut minua paljon, sillä olen myös omassa elämässäni huomannut positiivisen asenteen vaikutuksen omaan hyvinvointiin. Itselleni positiivinen pedagogiikka on myös luontainen tapa rakentaa kasvatusta ja edistää hyvinvointia. Positiivinen pedagogiikka on vahvasti omassa opettajuudessa ja vuorovaikutuksessani. Pyrin hyödyntämään sitä myös omassa perhe-elämässäni.

Vuorovaikutuksella tarkoitetaan kaikkea ihmisten välistä toimintaa ja kommunikointia ja siihen luetaan myös nonverbaalit puolet, kuten ilmeet, eleet ja kehon kieli (Kauppila, 2006, 19, 33). Vuorovaikutustaidot ovat keskeisessä osassa jokapäiväisessä elämässä. Myös koulumaailmassa vuorovaikutustaitoja tarvitaan yhä enemmän. Luokan vuorovaikutussuhteiden on ymmärretty

vaikuttavan merkittäväällä tavalla oppimiseen, hyvinvointiin ja motivaatioon (Lerikkanen & Pakarinen, 2018). Vuorovaikutustaitojen merkitys työelämässä kasvaa myös jatkuvasti. Työelämässä ihmiset kohtaavat yhä enemmän erilaisia ihmisiä ja ongelmia, johon tulee keksiä ratkaisuja. Vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa on keskeisessä roolissa jokapäiväisessä elämässä ja laadukasta vuorovaikutusta arvostetaan. (Jokinen & Sieppi, 2018.) Usein myös vuorovaikutustaitoja pidetään itsestään selvinä asioita, jotka jokainen oppii luonnostaan. Vuorovaikutustaitoja ei kuitenkaan luonnostaan opita riittävän hyvin, vaan se vaatii järjestelmällistä opettamista ja harjoittelemista. (Kauppila, 2006, 13.) Tämän vuoksi vuorovaikutustaitoja ja vuorovaikutussuhteita tulee kehittää jo koulumaailmassa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa opettajan, oppilaiden, muiden aikuisten sekä erilaisten yhteistyötahojen ja oppimisympäristöjen kanssa. Oppimisprosessissa tulee pyrkiä edistämään oppilaiden taitoa ja kykyä toimia ryhmässä. Yhdessä toimiminen edistää luovuutta, ongelmanratkaisukykyä sekä kykyä ymmärtää toisten mielipiteitä. (Opetushallitus, 2014, 17.) Hyviä vuorovaikutustaitoja pidetäänkin tärkeänä, jotta oppimisprosessista saadaan onnistunut (Gordon, 2006). Heikot vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot voivat johtaa käyttäytymis- ja motivaatio-ongelmiin, ja nämä voivat heikentää oppimismahdollisuuksia (Kauppila, 2006, 15). Tärkeää olisikin kehittää vuorovaikutussuhteita tavoitteellisesti (Kauppila, 2006, 15).

Vuorovaikutussuhteet ovat merkittävässä osassa vaikuttamassa luokan toimintaan, ilmapiiriin, oppimiseen ja hyvinvointiin (Montague & Rinaldi, 2001). Myönteisellä ja välittävällä suhtautumisella voidaan edistää vuorovaikutussuhteiden kehittymistä, jolla on myös positiivisia vaikutuksia hyvinvointiin, viihtyvyyteen ja motivaatioon (Laine, 2005). Myönteiset tunteet edistävät myös ihmisen luovaa ja ratkaisukeskeistä ajattelua. Kun luokassa on myönteinen ja hyväksyvä ilmapiiri, pystyvät oppilaat paremmin keskittymään olennaiseen, eikä oppilaiden tarvitse kuluttaa energiaa tilanteesta selviämiseen. (Fredrickson, 2009, 218–219.) Positiivisen pedagogiikan perusajatus on se, että myönteisten tunteiden avulla pyritään kehittämään oppilaiden vahvuuksia sekä tukemaan oppilaiden hyvinvointia (Kumpulainen ym., 2015).

Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen ja se toteutetaan fenomenografisena tutkimuksena. Tutkimuksessa haastatellaan teemahaastattelun avulla luokanopettajina työskenteleviä opettajia, jotka hyödyntävät ainakin jossain määrin positiivista pedagogiikkaa työssään. Kaksi haastattelua pidettiin kasvokkain, mutta loput haastattelut pidettiin koronatilanteen vuoksi video-

haastatteluina. Haastateltavat opettajat työskentelivät alakouluissa ympäri Suomea. Tutkimuksessa on hyödynnetty soveltuvin osin kirjoittajan aikaisemmin julkaistua kandidaatin tutkielmaa *Oppimismotivaation vahvistaminen positiivisen pedagogiikan keinoin* (Raappana, 2019).

2 Vuorovaikutus sosiaalisissa tilanteissa

Elämä on jatkuvaa vuorovaikutusta. Olemme jatkuvassa yhteydessä toisiin ja saamme vaikutteita toisistamme ja vastaavasti me vaikutamme muihin. Vuorovaikutus saa ihmisessä aikaan reaktioita ja nämä reaktiot muovaavat ihmistä koko eliniän ajan. Vuorovaikutustutkimus on osa sosiaalipsykologiaa, joka sijoittuu tieteenalana psykologian ja sosiologian välimaastoon. Sosiaalipsykologian päätehtävänä on tutkia vuorovaikutusta, joka tapahtuu yksilön ja sosiaalisen ympäristön välillä. Erityisesti sosiaalipsykologian kiinnostuksen kohteena on tutkia sitä, miten vuorovaikutustilanteet vaikuttavat ihmiseen. (Ojala & Uutela, 1993, 11–12.)

Vuorovaikutuksen taustalla vaikuttavat aina ihmisenä käsitykset itsestään sekä ympäröivästä kulttuurista. Ihmisen sosiaalisuus muokkautuu läpi elämän. Ensimmäinen sosialisatio tapahtuu kotona varhaislapsuudessa. Sen jälkeen sosialisatiota muokkaavat päiväkotit, koulut, erilaiset tiedotusvälineet, media, järjestöt sekä harrastustoiminta. Käsitys itsestä ja muista vaikuttavat aina vuorovaikutuksen ja sosiaalisuuden taustalla. (Ojala & Uutela, 1993, 22.) Kaikki sosiaaliset ympäristöt muokkaavat lapsen käsitystä sosiaalisuudesta (Burlison & Kunkel, 2002, 83). Harrisin (2000, 716–717) mukaan lapset oppivat erikseen erilaiset käyttäytymismallit ja -roolit kotona ja muissa toimintaympäristöissä, minkä vuoksi lapset toimivat eri tavalla eri tilanteissa. Sosiaalisuuden kehittymiseen lapset tarvitsevat sekä vanhempien, että muiden ihmisten kanssa vuorovaikutuskokemuksia. Harrisin (1995, 483) mukaan erityisesti vertaisten kesken tapahtuneet onnistuneet ja myönteiset kanssakäymiset edistävät lapsen psyykkistä kehitystä.

2.1 Mitä vuorovaikutus on?

Vuorovaikutus on ihmisten välillä tapahtuvaa toimintaa eri ympäristöissä (Kauppila, 2006, 19). Se on toisiin vaikuttamista sanallisilla ja sanattomilla viesteillä. Se on kahdensuuntaista ja tapahtuu aina jonkun tai joidenkin henkilöiden välillä. Sen tarkoituksena on saada vastakkaisessa osapuolella ajatteluun tai käyttäytymiseen kohdistuva reaktio aikaan. Nämä reaktiot ovat nähtävissä molemmissa osapuolissa. (Laine, Ruishalme, Salervo, Sívén & Välimäki, 2007; Laine, Ruishalme, Salervo, Sívén & Välimäki, 2012; Syrjäläinen, 1990, 31; Ojala & Uutela, 1993, 76.) Vuorovaikutuksessa tulevat ärsykkeet muokkaavat ja kehittävät ihmistä yhteisön jäsenenä (Kauppila, 2006, 19). Kun ihminen on vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, hän tulkitsee ja muokkaa omia käsityksiä jatkuvasti peilaten niitä omiin aikaisempiin käsityksiin ja merkityksiin (Ojala & Uutela, 1993, 17).

Vuorovaikutusta on kaikki se toiminta ja oleminen, jota meissä tapahtuu vuorovaikutustilanteissa: puhuminen, kuunteleminen, katseet, kosketukset, ilmeet, eleet, liikkeet, asennot sekä hiljaa oleminen (Laine ym., 2007; Laine ym., 2012). Vuorovaikutus voidaan jakaa verbaaliin eli sanalliseen ja nonverbaaliin eli sanattomaan viestintään. Verbaalinen viestintä on yksinkertaisimmillaan sanoja ja puhetta, ja nonverbaalinen taas kaikkea muuta vaikuttamisen keinoja, kuten katseita, ilmeitä, liikkeitä ja muuta olemista. (Kauppila, 2006.) Nonverbaalinen viestintä on tärkeä ja merkityksellinen osa vuorovaikutuksessa. Nonverbaalisen viestinnän sekä äänenpainon, nopeuden ja taukojen avulla voidaan ilmaista tunteita, asennetta sekä suhtautumista. Vaikutamme vuorovaikutuksessa koko olemuksella toiseen osapuoleen. Osa toiminnoista ja olemuksesta ovat tahallisia ja tarkoituksellisia keinoja vaikuttaa, mutta osa reaktioista tulee myös tahtomatta. (Laine ym., 2007; Laine ym., 2012; Syrjäläinen, 1990, 31; Ojala & Uutela, 1993, 76.)

Suurin osa kommunikaatiosta ja vuorovaikutuksesta kuitenkin on sanatonta ja se vaatii kaikkien aistien toimimisen. Vuorovaikutuksessa ollessa vaikutamme toisiimme hymyilemällä, nyökytelemällä, käsimerkeillä sekä muilla kehonosien liikkeillä. Kun sanaton ja sanallinen viestintä on yhdenmukaista, täydentävät ne toisiaan. Vastaavasti, jos sanaton ja sanallinen viestintä ovat ristiriidassa, on hyvä pohtia, kumpi viestintä on luotettavampaa. (Ojala & Uutela, 1993, 76.)

Vuorovaikutuksessa selkeys ja johdonmukaisuus ovat tärkeitä tekijöitä, jotta vuorovaikutuksesta saadaan sujuvaa, eikä väärinkäsityksiä pääsisi syntymään. Vuorovaikutukseen voi liittyä erilaisia haasteita, jotka hankaloittavat vuorovaikutuksen sujuvuutta. Sanallisessa viestinnässä voi syntyä suuria ongelmia, jos viestien tulkinnat eroavat sanojan ajatuksista. Ihmiset voivat käyttää erilaisia puhetyylejä, sanastoa tai murretta, jotka hankaloittavat viestintää. Myös vuorovaikutuksessa olevien erilaiset päämäärät voivat hankaloittaa vuorovaikutuksen etenemistä. Yleinen vuorovaikutuksellinen haaste sanallisessa viestissä on ammattisanaston käyttäminen muiden kuin oman alan ihmisten kanssa, kun toisten alojen ammattisanastoa ei tunneta. Sanallisessa viestinnässä saattaa tulla myös kulttuurisia ja kielellisiä eroavaisuuksia, jotka vaikeuttavat vuorovaikutuksen rakentumista tai edesauttavat väärinkäsitysten syntymistä. Ihmisillä saattaa olla myös erilaisia kykyjä ilmaista itseään, jolloin saattaa syntyä vuorovaikutuksellisia haasteita. (Dunderfelt, 2016; Ojala & Uutela, 1993, 76.)

Dunderfelt (2016) jakaa vuorovaikutuksen viiteen viestinnän eri muotoon: puheviestintä, fyysinen viestintä, intuitiivinen viestintä, tunneviestintä ja voimien viestintä. Puheviestintään kuuluvat kaikki verbaalinen eli sanallinen kanssakäyminen eli sanat, kielenkäyttö, vieras kielisyys,

murteet, tilannekohtaiset sanat sekä tieteellinen ja alakohtainen sanasto. Puheen avulla ihmiset pyrkivät välittämään tietoa, omia ajatuksia, tunteita sekä merkityksiä. Fyysiseen viestintään kuuluvat puolestaan kaikki fyysinen toiminta: ilmeet, eleet, liikkuminen, vaatetus, kosketus, tuoksut, puhetapa sekä äänenkorkeus ja -sävy. Intuitiiviseen viestintään kuuluvat muun muassa koettu henkinen yhteys, merkitykset, ideat, henkiset tavoitteet, yksilöllisyys, arvot sekä ydinminä. Henkisen yhteyden syntyminen on usein merkityksellinen kokemus hyvän vuorovaikutuksen syntymisessä. Puolestaan, jos henkistä yhteyttä ei synny, tarvitaan enemmän ponnisteluja vuorovaikutukseen. Tunneviestintä pitää sisällä ilmapiirin, yleisen tunnelman, tunteet sekä persoonallisuustyylit. Voimien viestintään kuuluu puolestaan haluaminen, tahtominen, hyväksyminen, torjuminen, avautuminen, vaistot, vietit, intohimo, seksuaalisuus, valta sekä manipulointi. Dunderfeltin (2016) mukaansa nämä ulottuvuudet rakentavat vuorovaikutuksen kokonaiskuvan ja ne ilmenevät yhdessä.

Vuorovaikutus ihmisten välillä rakentuu tunteiden, tahdon, ajattelun ja toiminnan prosesseista, joihin vaikuttavat ihmisen biologiset, psykologiset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Ihmisen käyttäytyminen näissä vuorovaikutustilanteissa siis riippuu näiden ulottuvuuksien vaikutuksista. Biologisiin ulottuvuuksiin liittyvät kaikki biologiset tekijät ja merkityssuhteet, jotka voivat vaikuttaa vuorovaikutukseen. Tällaisia voivat olla esimerkiksi sokeus, kuurous tai erilaiset vammat. Psykologisiin tekijöihin liittyvät esimerkiksi ihmisen persoonallisuus ja luonnepiirteet. Sosiaaliseseen ulottuvuuteen vaikuttavat ihmisten väliset suhteet, kulttuuriset tekijät sekä normit. Usein sosiaalisen ulottuvuuden vaikutukset ovat hyvin merkittävässä roolissa vuorovaikutustilanteissa. Ihmisen käyttäytyminen vuorovaikutustilanteissa saattaa merkittävästi muuttua riippuen siitä kenen kanssa ollaan vuorovaikutuksessa ja missä tilanteessa. Myös kulttuuriset tekijät näkyvät vuorovaikutuksessa. (Ojala & Uutela, 1993, 12.)

2.2 Sosiaaliset taidot ja sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalisuudesta ja vuorovaikutuksesta puhuttaessa käytetään usein käsitteitä *sosiaaliset taidot* tai *vuorovaikutustaidot*. Kirjallisuudessa näitä käsitteitä käytetään usein rinnakkain ja osittain toistensa synonyymeina. Kalliopuuskan (1995) mukaan sosiaaliset taidot ovat laajempi käsite, joka kattaa syvällisemmin sosiaaliin tilanteisiin liittyviä taitoja, ja vuorovaikutustaidot ovat osa sosiaalisia taitoja. Hänen mukaansa kuitenkin sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot ovat käsitteinä hyvin lähellä toisiaan. Tässä tutkimuksessa puhutaan yleisesti *sosiaalisista taidoista*.

Tällä tarkoitetaan kaikkia näitä taitoja, joita vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa kontakteissa tarvitaan.

Sosiaaliset taidot ovat opittua vuorovaikutukseen sidottua käyttäytymistä, joka on sosiaalisesti arvostettua. Sosiaalisesti taitava ihminen suhtautuu muihin ihmisiin myönteisesti ja pyrkii tekemään asioita muiden parhaaksi. (Kalliopuska, 1995, 8.) Ihmiset tarvitsevat sosiaalisia taitoja selvitäkseen arkipäivän tilanteista ja saavuttaakseen omia tavoitteita (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila, 2014). Kokemus ja kasvatus ovat merkittävimmät tekijät sosiaalisten taitojen kehittämisessä (Keltinkangas-Järvinen, 2010).

Sosiaaliset taidot ovat kykyä ja taitoa selviytyä sosiaalisista tilanteista riippumatta siitä, kuka hänen seuranaan on. Tällöin yksilö osaa aloittaa keskustelun, viedä keskustelua eteenpäin, analysoida tilanteita sekä ymmärtää tilanteen kulkua ja muiden ihmisten mielialoja. (Kalliopuska, 1995; Keltinkangas-Järvinen, 2010; 2012.) Sosiaalisesti taitava ihminen on aktiivinen kuuntelija, hyväksyy toisten osapuolien tunteet, pystyy kontrolloimaan itseään ja omia tunteitaan, pystyy välttämään ristiriitoja sekä pystyy selvittää konflikteista (Kalliopuska, 1995). Sosiaaliin taitoihin kuuluvat ongelmanratkaisutaidot, neuvottelutaidot, sovittelutaidot sekä kyky tehdä kompromisseja. Myös tilanteiden ennakointi sekä erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen miettiminen ovat osa sosiaalisia taitoja. Ihmisellä, jolla on hyvät sosiaaliset taidot, on erilaisia ratkaisuja tilanteisiin ja hän osaa tehdä tilanteesta rakentavan ja asianmukaisen. Empatia, toisen ymmärtäminen ja sosiaalinen herkkyys ovat myös osa sosiaalisia taitoja. (Keltinkangas-Järvinen, 2010; 2012.)

Pienten lasten näkökulmasta sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan sitä, että lapsi pystyy ilmaisemaan itseään niin, että pääsee mukaan leikkiin ja saa tarvitsemansa huolenpidon. Sosiaalisten taitojen avulla lapsi selviää vuorovaikutustilanteista ja solmii kaveri- ja ystävyysuhteita. Lapsen näkökulmasta näitä taitoja on muun muassa kuunteleminen, kommunikointi, jakaminen, yhteistyön tekeminen sekä toisten auttaminen. Lapsi tarvitsee empatiakykyä ja taitoa ennakoida toisten tekemisiä, jotta hän pystyy olemaan aloitteellinen ja olemaan leikissä mukana. Myös omien ja toisten tunteiden ymmärtäminen auttaa lasta päivittäisissä leikeissä ja touhuissa. (Nurmi ym., 2014; Salmivalli, 2000, 79.) Lapsen kyky selvittää päivittäisistä sosiaalisista tilanteista on yhteydessä moniin kognitiivisiin taitoihin, minäkuvaan sekä asemaan ryhmässä (Howes, 2009). Tutkimusten mukaan lapset, joilla on heikot sosiaaliset taidot, jäävät helpommin kaveripiirin ulkopuolelle (Junttila, 2010).

Vuorovaikutukseen tarvittavat taidot alkavat kehittyä jo heti lapsen synnyttyä. Pieni vauva pyrkii olemaan vuorovaikutuksessa hoitavien aikuisten kanssa ja pyrkii aluksi itkun avulla saamaan tarvitsemansa huolenpidon ja saamaan aikuisessa reaktion aikaiseksi. (Nurmi ym., 2014.) Vauva huomaa jo varhain, että hän saa toiminnallaan aikaan reaktion vanhemmissa, jolloin hän kokee olevansa aktiivinen toimija vuorovaikutuksessa (Stern, 1985). Muutaman kuukauden ikäinen lapsi jo huomaa pystyvänsä saamaan vanhemman huomion hymyilemällä, äänтелеillä sekä katseella. Myöhemmin lapsi oppii myös muita keinoja saada vanhemman huomion ja oppii olemaan monipuolisemmassa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Kun lapsi oppii puhumaan ja jäsentämään omia tunteitaan, pystyy hän myös kehittämään omaa suhtautumistaan muuhun ympäristöön. Samalla myös empatiakyky kehittyy. Vanhempien toiminnalla on iso vaikutus siihen, miten lapsi oppii sosiaalisia taitoja. Perheen ilmapiirillä sekä lasten ja vanhempien välisillä vuorovaikutussuhteilla on merkitystä siihen, minkälaiset sosiaaliset taidot lapsi omaksuu. Vanhempi voi tukea lasta sosiaalisten taitojen omaksumisessa opettamalla häntä esimerkiksi ratkomaan ristiriitatilanteita sekä toimimaan toisten lasten ja aikuisten kanssa. (Nurmi ym., 2014.)

Sosiaalisten taitojen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa. Lapset ottavat mallia sosiaaliin käyttäytymiseen muilta lapsilta ja aikuisilta. He pyrkivät jäljittelemään muiden ihmisten toimintaa ja toimimaan eri tilanteissa samalla tavalla kuin muut. Lapset vaistoavat muilta ihmisiltä, mikä on sopivaa käyttäytymistä missäkin tilanteessa ja sananmukaisesti oppivat tilanteeseen sopivia ja hyväksytyjä käyttäytymismalleja. Lapsi tarvitsee myös aikuisen tukea ja kasvatuksellista sosiaalisten taitojen oppimiseen. Aikuisen tulee vahvistaa lasta toimimaan sosiaalisissa tilanteissa oikein, jotta hän pystyy oppimaan sosiaalisia taitoja. Aikuisen sanallisen palautteen avulla lapsi oppii sosiaalisia taitoja sekä pystyy harjoitella niitä. (Kalliopuuska, 1995.)

Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan pystyvyyttä tai pätevyyttä toimia sosiaalisissa tilanteissa ja saavuttaa omia tavoitteita niin, että myönteinen suhde toisiin ihmisiin säilyy (Rubin, Bream & Rose-Krasnor, 1991). Tällöin yksilö osaa käyttää hyödyksi omia henkilökohtaisia ja ympäristön resursseja saavuttaakseen omia päämääriä (Salmivalli, 2000, 72). Sosiaalinen kompetenssi sisältää myös sosiaaliset taidot, mutta samalla sillä tarkoitetaan laajemmin kykyä ymmärtää, toimia ja sopeutua sosiaaliin tilanteisiin (Junttila, 2010; Kauppila, 2006, 19). Siihen liittyy myös kyky ymmärtää sosiaalista tilannetta sekä toimia ja ilmaista tunteita tilanteeseen sopivalla tavalla (Junttila, 2010; Salmivalli, 2000). Sosiaalinen kompetenssi mahdollistaa onnistuneen vuorovaikutuksen sekä ihmissuhteiden solmimisen ja niiden ylläpitämisen (Boyum & Parke, 1995).

Sosiaaliseen kompetenssiin liittyy eri osa-alueita ja taitoja, joita ovat muun muassa itsesääätely, tunnetaidot, havainnointi, tulkitseminen, toisten osapuolten toiminnan ennakointi, sosiaaliset taidot, osallistuminen sekä kiintymyksen ja yhteisöllisyyden kokemus. Lapsen sosiaalinen kompetenssi kehittyy iän myötä, jolloin hän pystyy paremmin toimimaan vuorovaikutustilanteissa sekä huomioimaan toiset osapuolet. (Nurmi ym., 2014.)

Junttilan (2010) mukaan sosiaalinen kompetenssi voidaan jakaa kahteen alaluokkaan: *prososiaalinen käyttäytyminen* ja *asosiaalinen käyttäytyminen*. *Prososiaalisen käyttäytymisen* tavoitteena on edistää vuorovaikutusta, yhteistyötä sekä empatiaa. Tällöin ihminen pyrkii positiiviseen käyttäytymiseen ja pyrkii toiminnallaan edistämään myös muiden ihmisten hyvinvointia. Prososiaalinen käyttäytyminen mahdollistaa muun muassa uusien ystävyys-suhteiden syntymisen. *Asosiaalisen käyttäytyminen* on taas impulsiivista tai häiriköivää. Impulsiivinen toiminta on usein ennalta arvaamatonta ja voi olla jopa muita uhkaavaa. Häiriköivä käyttäytyminen taas tahallista, usein huomiota hakevaa käyttäytymistä. Asosiaalisen käyttäytymisen taustalla voi olla esimerkiksi sosioemotionaalisia häiriöitä tai muita ongelmia. (Junttila, 2010, 36; Polvi, 2008, 10–11.)

Shields, Cicchetti ja Ryan (1994) ovat muun muassa tutkineen sosiaalisen kompetenssin vaikutusta vuorovaikutussuhteisiin. Tutkimuksen mukaan yhteistyökykyiset ja ystävälliset lapset olivat usein suositussa asemassa luokan vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa suhteissa. Toisaalta aggressiivisia tunteita näyttävät oppilaat joutuivat herkemmin vuorovaikutuksen ulkopuolelle. Tämä tukee Junttilan (2010) sosiaalisen kompetenssin jakoa prososiaaliseen ja asosiaaliseen käyttäytymiseen. Shieldsin ja kumppaneiden (1994) tutkimuksen mukaan lapsen positiivinen tai negatiivinen käyttäytyminen vaikuttaa siihen, miten toiset lapset suhtautuvat häneen. Häiriköivä ja aggressiivinen käyttäytyminen voi vaikuttaa kykyyn luoda ystävyys-suhteita sekä vaikeuttaa positiivisen vuorovaikutuksen syntymistä. (Shields yms., 1994, 60.)

Myös Nurmen ja kumppaneiden (2014) mukaan positiivinen käyttäytyminen on yhteydessä siihen, että lapsi on kaveripiirissään suosittu. Sosiaalisesti taitavan ja positiivisesti käyttäytyvän lapsen on helppo solmia ystävyys-suhteita sekä ylläpitää vuorovaikutustilanteita ja kanssakäymistä. Sosiaalisesti taitava lapsi siis pyrkii hallitsemaan ja säätelemään omia tunteita vuorovaikutustilanteissa sekä sovittamaan kaikkien osapuolien toiveita tilanteissa. (Pulkkinen, 1996, 33; Nurmi ym., 2014.)

2.3 Hyvä vuorovaikutus

Hyvä vuorovaikutus rakentuu kunnioittavasta ja aidosta kohtaamisesta, toisen ymmärtämisestä ja kuuntelemisesta sekä hyvästä ilmapiiristä (Dunderfelt, 2016). Kunnioittavan vuorovaikutuksen avulla ihmiset pyrkivät avoimuuteen, empaattisuuteen sekä toisen ymmärtämiseen. Avoin ja hyväksyvän ilmapiirin avulla molemmat osapuolet pystyvät asettumaan toisen asemaan, näkemään toisen osapuolen vaikeudet sekä samalla tukemaan häntä eteenpäin. Avoin ja vastavuoroinen ilmapiiri edistää molempien mahdollisuutta kertoa omista asioista ja mielipiteistä. (Talvio & Klemola, 2017.) Myös aito kohtaaminen on tärkeä osa hyvän vuorovaikutuksen syntymistä. Kun toinen kohdataan aidosti ja kunnioittavasti, vuorovaikutuksen toinen osapuoli kokee olevansa arvokas, merkityksellinen ja tärkeä. Tällöin molemmille osapuolille välittyy tunne, että heistä välitetään. (Dunderfelt, 2016.) Buberin (1995) mukaan kunnioittavan asenteen avulla pyritään etsimään yhteyttä sekä saavuttamaan tasavertainen vuoropuhelu.

Hyvän vuorovaikutuksen taustalla vaikuttavat opitut sosiaaliset taidot sekä kunnioittava asenne toista ja itseään kohtaan. Tasa-arvoinen ja arvostava suhtautuminen ovat toimivan vuorovaikutuksen avain. Toimiva vuorovaikutus vaatii molempien osapuolien panostuksen vuorovaikutukseen. Henkilöiden tulee uskaltaa ilmaista itseään ja uskoa itseensä, mutta samalla se vaatii asennoitumista toisen ihmisen kohtaamiseen ja kunnioittamiseen. Hyvään vuorovaikutukseen ei riitä, että henkilöllä on tiedot ja taidot hyvistä sosiaalisista taidoista, vaan hänellä tulee olla myös aito halu kohdata toiset arvostavasti ja kunnioittavasti. Arvostavan asenteen välittyminen saa vastapuolella positiivisen reaktion, jolloin hän pyrkii toimimaan samalla tavalla ja vuorovaikutus onnistuu silloin yleensä toivotulla tavalla. (Talvio & Klemola, 2017.)

Hyvässä vuorovaikutuksessa tarvitaan sosiaalisia taitoja, neuvottelutaitoja, ongelmanratkaisutaitoja sekä rehellisyyttä (Keltinkangas-Järvinen, 2012, 14). Kun henkilöillä on hyvät sosiaaliset taidot, pystyy hän rakentavasti viemään tilannetta eteenpäin ja samalla myös ymmärtämään ja kunnioittamaan toista sekä toisten mielipiteitä. Hän osaa kuunnella, auttaa ja tukea toista. Rakentavassa ja hyvässä vuorovaikutuksessa on tärkeä pyrkiä myös johdonmukaiseen etenemiseen ja selkeään itseilmaisuun. Siinä pyritään näkemään myös asioiden positiivinen puoli ja pääsemään tilanteissa eteenpäin. Hyvien vuorovaikutustaitojen avulla pystytään ratkaisemaan ristiriitoja ja keskustelemaan rakentavasti, jolloin asiassa ja tilanteessa pystytään etenemään. (Dunderfelt, 2016.)

Kuuntelemisen taito edistää hyvää vuorovaikutusta. Läsnaolevan kuuntelemisen avulla päästään lähemmäksi vastapuolen ydinminää ja samalla annetaan vastapuolelle mahdollisuus kertoa

omista ajatuksista avoimesti ja rehellisesti. Läsnaoleva kuunteleminen antaa arvokasta viestiä muille siitä, että kuuntelija todella haluaa tietää toisen ajatuksista ja on kokonaisvaltaisesti läsnä tilanteessa. Arvostavan ja läsnäolevan viestin välittäminen lisää vuorovaikutuksen henkistä yhteyttä, jolloin jokaisella osapuolella on mahdollisuus avata omia ajatuksiaan ja kokea olevansa arvokas ja merkityksellinen juuri sellaisena, kun on. (Dunderfelt, 2016.)

Hyvä ja kannustava ilmapiiri ovat hyvän vuorovaikutuksen keskeisimpiä asioita. Yhdessä tekeminen, me-hengen luominen ja toisten kannustava kohtaaminen edistävät hyvän vuorovaikutuksen syntymistä. Kun puhalletaan yhteen hiileen, kaikki pyrkivät toimimaan niin, että yhdessä päästään eteenpäin. Dunderfeltin (2016) mukaan yhteenkuuluvuudentunne on tärkein hyvän ilmapiirin edellytys. Tällöin kaikilla on yhteinen päämäärä ja jokaisella on mahdollisuus ilmaista ajatuksiaan sekä ponnistella yhteisen päämäärän eteen. (Dunderfelt, 2016.)

Myönteinen vuorovaikutus edistää ja parantaa itseluottamuksen ja hyväksytyksi tulemisen kokemusta. Kun ihminen kokee, että on arvostettu ja hyväksytty, pystyy hän myös luomaan rakentavia vuorovaikutussuhteita myös muiden kanssa. Vastaavasti heikon itseluottamuksen seurauksena ihminen saattaa herkästi haavoittua vuorovaikutustilanteissa, eikä vuorovaikutus välttämättä enää pysy rakentavana. (Ojala & Uutela, 1993.)

Kaikissa vuorovaikutustilanteissa tulisi aina pyrkiä kunnioittavaan kohtaamiseen. Jos vuorovaikutukseen osallistuvalla puuttuu halu kohdata toista ymmärtävästi ja arvostavasti, voi vuorovaikutuksesta tulla jopa vallankäytön väline. Aina kaikissa tilanteissa ensimmäinen reaktio ei ole kunnioittava ja arvostava, jos esimerkiksi toinen osapuoli on toiminut väärin. Tällöin olisi erityisen tärkeää huomioida toisen kunnioittava kohtaaminen, rauhoittaa itsensä sekä ottaa hyvän vuorovaikutuksen työkalut käyttöön. Tällöin inhimillisten tunteiden purskahtamista voidaan lieventää hyvillä vuorovaikutustaidoilla, jolloin tilanne ei eskaloitu pahemmaksi. (Talvio & Klemola, 2017.)

Hyvän ja toimivan vuorovaikutuksen mahdollistaa se, että yksilö tiedostaa oman toiminnan vaikutuksen vuorovaikutustilanteen sujumiseen. Vuorovaikutussuhteiden kehittäminen lähtee aina henkilöstä itsestään, vaikka vuorovaikutustilanteisiin osallistuisi muitakin. Tietoisella sosiaalisten taitojen kehittämisellä ja opiskelulla voidaan edistää haastavissa vuorovaikutustilanteissa toimimista, toisen kunnioittavaa kohtaamista sekä ongelmien ratkaisemista. Näitä taitoja harjoittelemalla voidaan myös syventää ihmissuhteita. (Talvio & Klemola, 2017.)

2.4 Koulun vuorovaikutussuhteet

Koulussa oppilaat ovat vuorovaikutuksessa opettajan, koulun henkilökunnan ja toisten oppilaiden kanssa. Vuorovaikutusta tapahtuu oppitunneilla sekä niiden ulkopuolella. (Vepsäläinen, 2007.) Koulun tärkein tehtävä on opettaa, mutta myös sosiaaliset kontaktit ja sosiaalisten taitojen oppiminen ovat tärkeitä (Gordon, 2006). Oppitunneilla oppilaat ovat opettajan kanssa tiedollisessa ja sosioemotionaalisessa yhteydessä (Ahvenainen, Ikonen & Koro, 2001, 40).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan perusopetuksen yhtenä tavoitteena on antaa oppilaille kokemusta erilaisista vuorovaikutustilanteista sekä opettaa sosiaalisia taitoja ja itsensä ilmaisemista. Tavoitteena on rohkaista oppilaita vuorovaikutukseen sekä tukea sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen oppimisessa. Koulun toimintakulttuurin tulee olla vuorovaikutteinen, avoin, luottamuksellinen, toisia arvostava sekä kaikkia osallistava. Toimintakulttuurin tavoitteena on edistää oppilaiden oppimista ja hyvinvointia. Oppimisympäristön yhteisöllisyyden ja ilmapiirin vahvistaminen sekä vuorovaikutuksen tukeminen luovat pohjaa oppimiselle ja hyvinvoinnille. (Opetushallitus, 2014, 21–27.)

2.4.1 Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä

Tärkeimmät ja merkittävimmät vuorovaikutussuhteet ovat koulussa oman luokan sisällä. Opettaja on se, joka vastaa luokan toiminnasta ja opetuksesta, ja oppilaat ovat keskeiset toimijat luokassa. (Gordon, 2006.) Opettajan käyttäytyminen ja suhtautuminen oppilaisiin vaikuttavat merkittäväällä tavalla oppilaan käsityksiin muista ihmisistä sekä omasta itsestään. Opettaja voi toiminnallaan joko vahvistaa tai heikentää oppilaan itsetuntoa ja minäkäsitystä. (Montague & Rinaldi, 2001, 76.) Opetuksen ja oppimisen onnistumisen edellytyksenä on se, että kaikilla on hyvä olla luokassa. Gordonin (2006) mukaan tärkein tekijä oppimisprosessin onnistumisessa on se, että opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde on toimiva ja laadukas. Opettajalla ja oppilaalla tulee olla vuorovaikutuksellinen side ja yhteys, jotta oppimisprosessi on mahdollista. (Gordon, 2006.)

Gordonin (2006, 47) mukaan opettajan ja oppilaan välillä voi olla toimiva vuorovaikutussuhde, jos suhde pohjautuu 1) avoimuuteen ja rehellisyyteen, 2) toiseen huomioon ottamiseen ja kunnioittamiseen, 3) vapauten tukea toistaan (vastakohta riippuvuudelle eli kumpikaan ei ole riippuvainen toisestaan), 4) erillisyyteen, jolloin kumpikin on ainutlaatuinen sekä yksilöllinen ja 5)

molempien tyytyväisyyteen, jolloin kummallakin on hyvä olla suhteessa. Gordonin (2006, 47) mukaan näihin viiteen tekijään panostamalla voidaan parantaa vuorovaikutussuhteita koulussa.

Murrayn ja Greenbergin (2006, 221) tutkimuksen mukaan opettajan ja oppilaan väliset lämpimät suhteet, avoimuus, kannustus, osallistuminen ja kommunikointi tuovat lapselle turvallisuuden tunnetta, mikä edesauttaa oppimista ja sosioemotionaalista kehittymistä. Useissa tutkimuksissa (esim. den Brok, Fisher & Scott, 2005; Meyer & Turner, 2006; Montague & Rinaldi 2001; Murray & Greenberg, 2006; Wilson, 2005) todetaan, että opettajan myönteinen ja välittävä suhtautuminen ja myönteiset odotukset ovat yhteydessä oppimiseen, suoriutumiseen, motivaatioon, sosiaaliseen kompetenssiin ja parempaan käyttäytymiseen koulussa. Vastaavasti opettajan välittämät negatiiviset tunteet ja negatiivinen suhtautuminen oppilaisiin heikentävät oppilaan minäkäsitystä ja aiheuttavat negatiivisia oppimiskokemuksia. (Montague & Rinaldi 2001; 76, 81–82.)

Useissa tutkimuksissa on tutkittu, mitkä tekijät edistävät opettajan ja oppilaan välisen myönteisen vuorovaikutussuhteen syntymistä. Opettajan kiinnostus ja välittäminen oppilaista nousi lähes jokaisessa tutkimuksessa esille. Kun opettaja osoittaa aitoa kiinnostusta ja välittämistä oppilaisiin, pystyy opettajan ja oppilaan välille muodostua luottamuksellinen vuorovaikutusside. Tällöin oppilas pystyy avoimesti jakamaan omia asioitaan ja myös koko vuorovaikutus heidän välillään paranee. Myös opettajan inhimillisuus, kärsivällisyys, luottamus, huumorintajuisuus, oikeuden mukaisuus ja ystävällinen suhtautuminen nousi tärkeinä tekijöinä esille. (Barone, 2004; Beutel, 2010; den Brok ym., 2005; Karadag & Caliskan, 2009; Wubbel, den Brok, Veldman & van Tartwijk, 2006.)

Toimiva vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä ei rakennu itsestään, vaan siihen täytyy opettajan panostaa ja kiinnittää jatkuvasti huomiota. Opettajan tulee ymmärtää oman toiminnan ja vuorovaikutuksen laadun merkitys oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen (Gordon, 2006; Johnson, 2008). Laadukkaan vuorovaikutussuhteen on todettu muun muassa parantavan oppimistuloksia, lisäävän sitoutumista koulutehtäviin sekä edistävän parempia itsesääätelytaitoja. (Cadima, Leal & Burchinal, 2010; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock, 2009.) Jantusen ja Haapaniemen (2013, 136–139) mukaan opettajan pedagoginen rakkaus ja empatia oppilaita kohtaan edistää hyvän vuorovaikutuksen syntymistä. Pedagoginen rakkaus näkyy välittävänä kohtaamisena ja tavoitteena tukea oppilaiden positiivista kasvua ja kehittymistä (Määttä & Uusiautti, 2014). Kohtaamisessa on tärkeintä se, että opettaja viestittää oppilaalle, että hän on tärkeä, opettajalla on todella halua ja aikaa tietää, mitä oppilas ajattelee ja,

että opettaja haluaa auttaa häntä ongelmissaan (Cantell, 2010). Myönteinen opettaja-oppilas-suhde edistää myös oppilaiden keskinäisiä vuorovaikutussuhteita, joilla on vaikutuksia edelleen yhteenkuuluvuudentunteen muodostumisessa ja motivaation ylläpitämisessä. Tämän vuoksi myönteisen vuorovaikutussuhteen luominen ja sen kehittäminen ovat tärkeitä tekijöitä luokan toimivuuden ja motivaation syntymisen kannalta. (Lerkkanen & Pakarinen, 2018.)

Opettajan työhön kuuluu merkittävällä tavalla vuorovaikutussuhteiden edistäminen. Aina opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ei ole toivotunlaista. Oppilaat saattavat olla levottomia tai luokassa saattaa esiintyä ei-toivottua käyttäytymistä. Gordonin (2006) mukaan opettajan tulisi tiedostaa se, mistä toivottu ja ei-toivottu käyttäytyminen johtuu, sillä niiden takana on yleensä aina jokin syy. Kun opettaja tiedostaa ja selvittää, mikä on ei-toivotun käyttäytymisen takana, pystyy hän ratkaisemaan käyttäytymisen takana olevia ongelmia tai ainakin hyväksymään ne. Ongelmat yleensä kumpuavat joko oppilaan tai opettajan henkilökohtaisista ongelmista tai murheista, mikä heijastuu ei-toivottuna käyttäytymisenä. Opettajalla voi olla esimerkiksi henkilökohtaisia ongelmia, väsymystä, tiukka aikataulu, stressiä tai huolia oppilaista, jotka vievät opettajan omat ajatukset muualle. Tällöin opettaja voi olla kireä ja stressaantunut, jolloin stressi heijastuu myös lapsiin ja he reagoivat siihen ei-toivotulla käyttäytymisellä. Tällöin opettajan tulisi pyrkiä siihen, että hän pystyisi sulkemaan omat haasteet ja stressitekijät pois mielestään, jotta ne eivät näkyisi luokassa. Vastaavasti, jos ongelmat ovat lähtöisin oppilaasta, tulee pyrkiä auttamaan oppilasta hänen ongelmassaan, eikä pyrkiä poistamaan vain ei-toivottua käyttäytymistä. Haasteiden takana voi olla jokin vakava, todellinen ongelma (kuten perheongelmat, kaveriongelmat tai turvattomuus) tai hetkellinen harmitus (kuten huono aamu, epäonnistunut koulusuoritus tai stressi), jotka heijastuvat luokassa huonona käytöksenä. Tällöin olisi tärkeä pyrkiä selvittämään ongelma ja auttaa oppilasta siinä. Myös tilanteista ja ongelmista keskusteleminen koko luokan kesken voi edistää luokan ilmapiirin paranemista ja ongelmien ratkaisemista. (Gordon, 2006.)

Opettajan tulee myös kiinnittää huomiota siihen, miten lähtee ratkaisemaan ongelmia ja ei-toivottua käyttäytymistä. Gordonin (2006) mukaan yleisin ongelma on se, että opettaja huomauttaen viestii oppilaalle ei-hyväksyttävästä käyttäytymisestä, vaikka opettajan tarkoitus on auttaa oppilasta ongelmissaan. Ei-hyväksyttävästä käyttäytymisestä muistuttaminen saa oppilaassa aikaan vain vastarinnan ja kokemuksen siitä, että on huono. Tällöin oppilaalle saattaa tulla tunne, että turha edes yrittää, kun opettajakin ajattelee niin. Opettajan tulisikin kiinnittää huomiota aktiiviseen kuunteluun ja hyväksyvään puheeseen, jolloin opettaja on todella kiinnostunut siitä, mitä oppilaalle kuuluu ja mitä sanottavaa oppilaalla on. Tällöin oppilas ei jää yksin

tunteiden kanssa. Jotta opettajalla on mahdollisuus auttaa oppilaita ongelmissaan, tulee opettajan ja oppilaan välillä olla syvä luottamus ja halu kohdata toinen. Opettajan tulee ottaa aikaa siihen, että he keskustelevat oppilaiden kanssa ja rakentavat sidettä heidän välilleen. Tällöin oppilailla on mahdollisuus puhua omista asioista ja heidän välisensä siteen rakentuminen on mahdollista. Opettajan tulee myös hyväksyä oppilaat ja heidän tunteensa sellaisina kuin ne ilmenevät. Kun opettajalla on halu auttaa oppilaita ongelmissaan ja kuunnella aidosti oppilaiden tuntemuksia, pystyy opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde kehittyä ja samalla mahdollisuus oppia paranee. (Gordon, 2006.)

2.4.2 Oppilaiden keskinäiset vuorovaikutussuhteet

Oppilaat ovat kouluympäristössä toistensa vertaisia. Vertaisilla tarkoitetaan samassa kehitystasossa olevia yksilöitä, jotka usein ovat myös suunnilleen saman ikäisiä. Koululuokassa luokkakaverit muodostavat yhdessä vertaisjoukon, joiden välillä on vertaissuhteita. Vertaissuhteiden vaikutuksia sosiaalisuuteen ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen on tutkittu paljon. Sosiaalistumiseen lapset tarvitsevat myös kokemuksia vertaissuhteiden vuorovaikutuksesta ja kouluympäristö on yksi merkittävimmistä tekijöistä vertaissuhteiden luomisessa. (Laine, 2002, 13; Salmivalli, 2000 15–23.)

Oppilaiden keskinäiset vuorovaikutussuhteet ovat merkittäviä ilmapiirin rakentajia koulussa. Lapsen kokemus ryhmään kuulumisesta ja siitä, onko hänellä toveri- ja ystävyys-suhteita, vaikuttaa hänen hyvinvointiinsa ja sitä kautta myös oppimiseen. (Salmivalli, 2000, 35.) Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteorian yksi sisäisen motivaation syntymisen tekijä on juuri yhteisöllisyyden kokemus. Se syntyy, kun oppilas kokee kuuluvansa joukkoon ja kokee, että hänellä on myönteisiä toverisuhteita omassa luokassaan. Kun oppilaalla on mahdollisuus saavuttaa sisäinen motivaatio, pystyy oppilas myös oppimaan paremmin.

Vertaissuhteiden laatu on tärkeä tekijä, mikä vaikuttaa kouluviihtyvyyteen, motivaatioon ja suoriutumiseen (Salmivalli, 2000). Oppilaiden välille syntyy sosiaalisia rakenteita, joiden välillä on joko hyväksyvää tai torjuvaa ilmapiiriä. Sen lisäksi oppilaat muodostavat käsityksiä itsestään suhteessa muihin. (Laine, 2002.) Ystävyys- ja toverisuhteiden positiivinen ja lämmin side edistää yhteisöllisyyden kokemusta ja sosiaalisia taitoja. Ystävyys-suhteiden avulla lapset oppivat sitoutumista, jakamista, luottamusta sekä ryhmään kuulumista, mitkä ovat merkittäviä taitoja myös tulevaisuuden ihmissuhteiden kannalta. Torjutuksi tulemisen kokemus koulussa vaikuttaa merkittävästi itsetuntoon, tunne-elämään ja omaan kokemukseen oppijana. Se myös

lisää riskiä käytös- ja tunne-elämän ongelmiin sekä jopa koulun keskeyttämiseen. (Salmivalli, 2000)

2.5 Vuorovaikutussuhteiden kehittäminen koulukontekstissa

Koulussa opettaja on merkittävässä roolissa ohjaamassa ja opettamassa lapsia toimimaan sosiaalisissa tilanteissa ja vertaissuhteissa. Jotta luokan oppilaiden keskinäinen kanssakäyminen olisi mahdollisimman ongelmatonta, tulee opettajalla olla keinot tukea ja kehittää oppilaiden välisiä suhteita ja luokan ilmapiiriä. (Hartle & Kemple, 1997, 139–140.) Opettajalla tulee olla ymmärrys siitä, että hänellä on vastuu ja velvollisuus kehittää luokan vuorovaikutussuhteita (Gordon, 2006) ja toisaalta hänen tulee ymmärtää vuorovaikutussuhteiden merkitys oppimistuloksiin (Kauppila, 2006).

Sosiaalisten taitojen konkreettinen ja systemaattinen harjoittelu on yksi keino parantaa vuorovaikutussuhteita (Mäkinen & Karppinen, 2019). Oppilaalle konkreettisesti opetetaan vuorovaikutustilanteissa tarvittavia taitoja ja häntä tuetaan niiden kehittämisessä. Oppilaalle tulee myös antaa monenlaisia mahdollisuuksia harjoitella sosiaalisia taitoja ja myös kertoa, miksi sosiaalisten taitojen oppiminen on tärkeää. Sosiaalisten taitojen oppimisessa mallin ottaminen on keskeisessä roolissa. Koulumaailmassa opettajan vuorovaikutus on tärkein roolimalli ja siksi opettajan tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten hän on vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kun opettaja ylläpitää itse hyvää vuorovaikutusta luokassa, alkavat oppilaat mallintamaan opettajan toimintaa myös itse ja tällöin myös oppilaat pyrkivät hyvään vuorovaikutukseen. (Kauppila, 2006, 142–147.)

Rooliharjoitukset ovat hyvä esimerkki harjoitella sosiaalisia taitoja. Rooli- ja draamaharjoitusten avulla oppilas pääsee irti omasta roolista ja saa harjoitella konkreettisesti erilaisista tilanteista selviytymistä ja toisen asemaan eläytymistä toisen roolissa. Tällöin oppilaan on helppo samaistua ja asettua toisen asemaan. Roolin avulla oppilaan on helpompi ymmärtää esimerkiksi se, minkälainen puhe tuntuu pahalta ja mikä satuttaa sekä samalla oppia empaattisuutta ja parempia tapoja toimia. (Kauppila, 2006, 148–149, 155.) Näiden lisäksi positiivisen palautteen antaminen (Greene & Burleson, 2003) ja myönteisen vuorovaikutuksen havaitseminen kehittävät sosiaalisia taitoja (Kauppila, 2006, 155; Laine, 2005, 114–115.).

Luokan yleinen ilmapiiri on myös merkittävä tekijä koulussa viihtymiseen, ja siksi sen kehittämiseen tulisi opettajan panostaa (Dunderfelt, 2016). Yksi merkittävä ilmapiirin turvallinen nostattamistapa on ryhmäyttäminen. Aallon (2002, 19) mukaan ryhmäyttäminen on vaiheittain tapahtuvaa koko ryhmän turvallisuuden nostattamista toiminnallisilla keinoilla. Erityisen tärkeää ryhmäyttäminen on syksyn alussa ja, kun uusi ryhmä alkaa toimia yhdessä (Aalto, 2002, 19), mutta silti sen tulisi olla jatkuva, lukuvuoden mittainen prosessi (Dunderfelt, 2016). Hyvä ilmapiiri syntyy, kun tehdään koko luokkana yhdessä jotain. Tällöin tutustutaan luokkakavereiden ja opettajan ydinminään ilman sidoksia koulumaaailmaan. (Dunderfelt, 2016.)

Hyviä esimerkkejä ilmapiirin ja hyvän luokkahengen nostattamiseen on esimerkiksi leikit, retket ja luokkaretket, jossa jokainen voi päästää oman todellisen ydinminän esille ja tulla pois omasta kouluroolistaan. Kun opettaja kohtaa oppilaat aidosti, tuo esiin oman ydinminänsä ja tulee pois omasta opettajaroolista, vahvistuu oppilaan ja opettajan yhteenkuuluvuuden tunne. Tällöin oppilas aistii sen, että opettajakin on muutakin kuin vain opettaja ja häntä todella kiinnostaa oppilaan kohtaaminen. Yhteenkuuluvuuden syntyminen vaatii sen, että jokainen tulee kuulluksi, kaikilla on mahdollisuus kertoa ja tehdä asioita ja tehdään kivoja asioita koko ryhmän kanssa yhdessä. Tällöin myönteiset yhteiset kokemukset tuovat tunteen, että ollaan yksi ryhmä ja voidaan tehdä kivoja asioita yhdessä. (Dunderfelt, 2016.)

Turvallinen ilmapiiri mahdollistaa sen, että jokaisella on mahdollisuus olla omana itsenään ja jakaa omia mielipiteitä ja ajatuksia. Kun ilmapiiri tuntuu turvalliselta, ei oppilaan tarvitse käyttää kaikkea energiaa itsensä suojelemiseen ja varautumiseen. Tällöin oppilas voi keskittyä olennaiseen eli oppimiseen ja sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen. (Pöytäniemi, 2000.) Sallivan ja hyväksyvän luokkahengen ansiosta oppilas kokee hyväksyntää ja näkee itsensä arvokkaana (Laine, 2005).

Opettajan toiminta on myös keskeisessä osassa siinä, että hän pystyy toiminnallaan reagoimaan oppilaiden toivottuun ja ei-toivottuun käyttäytymiseen, ja samalla viestittää, minkälainen käyttäytyminen on oikein ja minkälainen ei. Oppilaiden positiivinen vahvistaminen niissä tilanteissa, joissa hän on toiminut oikein, vahvistaa oppilaan käsitystä siitä, miten hänen kuuluisi toimia. (Keltinkangas-Järvinen, 2010.) Opettaja voi vahvistaa vuorovaikutussuhteita sanoittamalla tunteita, kuuntelemalla ja vahvistamalla oppilaiden pystyvyyden ja yhteisöllisyyden kokemusta. Myös ristiriitatilanteiden sovittaminen ja ratkaiseminen ovat keskeisiä vuorovaikutussuhteiden ylläpitämisen keinoja. (Mäkinen & Karppinen, 2019.)

Myös opettajan omalla asenteella on suuri merkitys vuorovaikutussuhteiden kehittymiseen. Positiivisen huomion antaminen on tärkeä tekijä, jonka avulla voidaan vahvistaa oppilaan hyväksytyksi tulemisen kokemusta ja tapaa olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Erityisesti syrjäytymisvaarassa oleville oppilaille on erityisen tärkeää saada positiivista huomiota, hyväksyntää ja inhimillistä ymmärrystä. Opettajan tulee huolehtia luokassa siitä, että luokassa ei kukaan jää yksin, eikä kenenkään tarvitse kokea huonommuutta toisten silmissä. Erityisesti niiden oppilaiden, kenellä on heikot sosiaaliset taidot, tulisi saada paljon myönteistä huomiota, itsetunnon vahvistamista ja hyväksyntää muilta oppilailta. Kun opettaja pyrkii kehittämään luokan ilmapiiriä niin, että jokainen on toisten silmissä yhtä arvokas ja jokaisella on omat vahvuutensa, pystyy luokan vuorovaikutustaidot kehittymään. (Laine, 2005.)

3 Positiivisen pedagogiikan keskeiset näkökulmat

Myönteiset tunteet, hyvinvointi ja oppilaiden vahvuudet ovat positiivisen pedagogiikan kulmakivet. Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on löytää ja kehittää oppilaiden vahvuuksia sekä edistää myönteisten tunteiden ja hyvinvoivan oppimisympäristön syntymistä. (Kumpulainen ym., 2015, 225–226.) Seligmanin, Ernstin, Gillhamnin, Reivichin ja Linkinsin (2009, 293) mukaan onnellisuutta, myönteisiä tunteita, merkityksellisyyttä ja koulutehtäviin sitoutumista voidaan opettaa koulussa, ja se on positiivisen pedagogiikan perusajatus.

3.1 Positiivisen pedagogiikan lähtökohdat

Pedagogiikalla tarkoitetaan opettamisen tapaa, jonka taustalla ovat oppimisen ja opettamiseen liittyvät ilmiöt. Opettajan käyttämä pedagogiikka heijastaa opettajan omia arvoja oppilaille. (Hellström, 2008, 296; Siljander 2016, 20, 22). Positiivisen pedagogiikan lähtökohtana on positiivinen psykologia. Sen ydinajatuksena on positiivisen ajattelun kehittäminen. Tavallisesti psykologiassa pyritään kehittämään ratkaisuja ongelmiin, mutta positiivisessa psykologiassa lähestymistapa on erilainen. Ongelmakeskeisyyden sijaan, positiivisen psykologian tavoitteena on kehittää itselleen voimavaroja ja vahvuuksia, jotta selviää hankalista tilanteista ja epäonnistumisista. (Kumpulainen ym., 2015, 225; Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5; Seligman ym. 2009, 293-309.)

Positiivinen pedagogiikka perustuu myös sosiokulttuuriseen näkökulmaan (Kumpulainen & Renshaw 2007, 110). Siinä oppimiseen vaikuttavat emotionaaliset, kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät (Vygotsky, 1978, 88-91). Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on auttaa oppilaita saavuttamaan kokonaisvaltainen hyvinvointi, sillä positiiviset tunteet ja hyvinvointi edistävät oppimista (Seligman ym. 2009, 293–294). Samalla korostetaan sosiaalisten suhteiden ja yhteisöjen merkitystä. Tarkoituksena on kehittää vuorovaikutusta ja hyvinvointia. Myös lapsinäkökulma on keskeinen asia positiivisessa pedagogiikassa ja sen tavoitteena onkin ottaa heidät mukaan vuorovaikutuksen ja merkityksenannon kehittämiseen. (van Huizen, van Oers & Wubbels, 2005, 269–273; Kumpulainen ym., 2015, 226.)

3.2 Positiivinen psykologia ja PERMA-teoria

Positiivinen psykologia on positiivisuuteen ja hyvinvointiin keskittynyt tieteenala, joka tutkii ajattelun ja käyttäytymisen ilmiöitä. Sen kolme tutkimussuuntaa ovat 1) myönteisten tunteiden,

2) sitoutumisen ja 3) merkityksellisuuden tutkiminen, jotka yhdessä rakentavat onnellisuutta ja hyvinvointia. Positiivisen psykologian tehtävänä on etsiä ja nimetä hyvää, sekä löytää vahvuuksia, jotka saavat yksilöt ja yhteisöt menestymään sekä selviämään vastoinkäymisistä. Tavoitteena on, että yksilö pystyisi selviämään vastoinkäymisistä omien vahvuuksien ja myönteisen ajattelun avulla. (Kobau, Seligman, Peterson, Diener, Zack, Chapman & Tompson, 2011, 1–2; Uusitalo-Malmivaara, 2015a, 19; Seligman, 2007, 266; Seligman, 2008, 8–9.) Seligmanin (2011, 13) mukaan positiivisen psykologian keskeisin tavoite on kukoistuksen saavuttaminen. Tällöin onnellisuus ja hyvinvointi ovat parhaimmillaan. Yksilöllä on mahdollisuus kukoistukseen, kun hän panostaa myönteisiin tunteisiin, elämän merkityksellisyyteen, saavutuksiin sekä positiivisiin vuorovaikutussuhteisiin. (Keyes, 2007, 98; Seligman, 2011, 53, 78.)

Näiden pohjalta Seligman (2011) on laatinut PERMA-hyvinvointiteorian. Teoria koostuu viidestä osa-alueesta, jotka jokainen rakentavat hyvinvointia. Nämä osa-alueet ovat myönteiset tunteet (P = Positive emotions), sitoutuminen (E = Engagement), ihmissuhteet (R = Relationships), merkityksellisyys (M = Meaning) ja saavuttaminen (A = Accomplishment). Näitä elementtejä kehittämällä, voidaan kehittää myös hyvinvoinnin tilaa ja saavuttaa kukoistaminen. (Seligman, 2011, 16.)

Myönteisillä tunteilla tarkoitetaan onnellisuuden, mielihyvän ja mukavuuden tunteita. Niiden avulla ihmisestä tulee joustavampi, luovempi ja avoimempi. Nämä tekijät edistävät tehtävissä suoriutumista ja ongelmanratkaisua. Myös hyvinvoinnin kokemus lisääntyy positiivisten emotionien avulla, sillä ne antavat ihmiselle psyykkisiä voivaroja. *Sitoutuminen* merkitsee sitä, että yksilö uppoutuu kiinnostavaan tehtävään antaumuksellisesti ja saavuttaa niin sanotun flow-tilan. Tällöin yksilö käyttää omia vahvuuksia ja kykyjä täysipainoisesti ja usein menettää myös ajantajun. Sitoutuminen aiheuttaa yksilössä myös mielihyvän ja onnellisuuden tunteita. *Ihmissuhteiden* olemassaolo sekä niiden kehittäminen parantavat ja kohottavat mielialaa. Ihmissuhteet ja niistä saatava tuki ovat olleet kautta aikojen ensisijainen lääke vastoinkäymisistä palautumiseen. Sosiaalisista suhteista ihminen saa valtavasti voimavaroja vastoinkäymisissä, minkä vuoksi sosiaaliset suhteet ja yhteisöllisyys ovat positiivisen psykologian ydin. *Merkityksellisyyden* kokemus syntyy siitä, että kokee itsensä ja elämänsä arvokkaana ja merkityksellisenä. *Saavutuksilla* tarkoitetaan tehtävien ja tavoitteiden täyttymistä. (Fredricson, 2009; Kern, Waters, Adler & White 2015, 262; Leskisenoja, 2016, 34–35; Seligman 2011, 16–20.)

PERMA-teorian pohjalta on laadittu eri kouluihin toimintamalleja ja niiden toimimista on myös tutkittu. Kern, Waters, Adler ja White (2015) ovat tutkineet PERMA-teorian toimivuutta hyvinvoinnin mittarina australialaisessa koulussa. Tulosten mukaan PERMA-teoria voidaan pitää suhteellisen relevanttina hyvinvoinnin mittarina. Tulosten mukaan ainoastaan merkityksellisyiden osa-alueessa oli päällekkäisyyksiä muiden osa-alueiden kanssa. Myös Leskisenoja (2016) on tehnyt väitöstutkimuksen suomalaisessa koulussa PERMA-teorian pohjalta laadittujen menetelmien toimivuudesta kouluiloon edistäjänä. Tutkimuksessa Leskisenoja (2016) laati menetelmiä ja käytänteitä PERMA-teorian pohjalta, joita hän käytti omassa luokassaan oppimisen ohella. Samalla hän tutki menetelmien vaikutuksia kouluiloon. Tutkimuksen mukaan merkittävimmiksi kouluilola lisääviksi tekijöiksi osoittautuivat hyvät ihmissuhteet sekä luokan turvallinen ilmapiiri.

3.3 Positiivinen pedagogiikka kasvatuksessa

Positiivisen pedagogiikan perusajatus on, että oppiminen ja hyvinvointi syntyvät toimintaympäristön ja lapsen vuorovaikutuksessa. Tavoitteena on, että vuorovaikutuksen ja toimintakulttuurin avulla tuetaan PERMA-teorian mukaisia hyvinvoinnin osa-alueita: myönteistä ilmapiiriä, koulutehtäviin sitoutumista, ihmissuhteiden vahvistamista, merkityksellisyyden ja saavuttamisen kokemuksia. Tavoitteena on löytää ratkaisuja ja toimintatapoja, joiden avulla oppimisesta tulee mielekkäämpää ja mitkä tuottavat oppilaille mielihyvää. (Leskisenoja, 2016.)

Positiivisen pedagogiikan pääajatuksina on kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen, vahvuusperustaisen toimintakulttuurin edistäminen, myönteisten tunteiden tukeminen sekä kasvun asenteen, yhteisöllisyyden ja osallisuuden vahvistaminen (Kumpulainen ym., 2014; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016a). Leskisenojan (2017) mukaan tavoitteena on antaa tietoa ja työkaluja hyvinvoinnin edistämisestä ja vahvuuksien tunnistamisesta. Positiivinen pedagogiikka tukee Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteorian mukaisia motivaation perustarpeita. Tavoitteena on luoda oppilaille mahdollisuuksia tuntea itsenäisyyttä, onnistumisia sekä yhteisöllisyyttä. Näiden avulla voidaan vahvistaa oppimismotivaatiota ja oppimisesta saadaan mielekkäämpää. Positiivisten tunteiden ja onnistumisien avulla oppiminen on myös tehokkaampaa.

Seligmanin (2011, 53, 78) mukaan kasvatuksen ja opetuksen tavoitteena tulisi olla hyvinvoinnin ja onnellisuuden saavuttaminen. Koulu on lasten ja nuorten tärkeimpiä kasvuympäristöjä, minkä vuoksi koulun tulisi pyrkiä kokonaisvaltaiseen hyvinvoinnin tukemiseen. Hyvinvoinnin opettaminen lisää hyvinvoinnin kokemusta ja elämään tyytyväisyyttä. Kokemus hyvinvoinnista

vähentää masentuneisuutta ja toisaalta lisää tyytyväisyyttä, parantaa oppimista ja kehittää luovaa ajattelua. (Seligman, 2011, 80.) Myös Noddingsin (2003, 1) on sitä mieltä, että kasvatuksen päämääränä tulisi olla onnellisuuden saavuttaminen. Hyvällä kasvatuksella voidaan tukea yksilöllistä kasvua ja onnellisuutta ja tämä on positiivisen pedagogiikan ydin. Tavoitteena on siis löytää keinoja, joilla voidaan tukea oppilaan yksilöllistä kasvua ja hyvinvointia. (Noddings, 2003, 1; Seligman, 2011, 53, 78.)

3.3.1 Myönteiset tunteet

Myönteinen elämänasenne vaikuttaa koko elämän laatuun ja hyvinvointiin. Sen tukeminen ja edistäminen on yksi positiivisen pedagogiikan tavoite. Onnellinen ihminen näkee erilaisissa tilanteissa asiat positiivisina ja uskoo siihen, että hän pystyy toiminnallaan vaikuttamaan siihen, kuinka asiat sujuvat. Tällöin hän luottaa asioiden järjestymiseen, eikä stressaa turhasta. Onnelliset ihmiset ovat myös useimmin luovempia, ratkaisukykyisempiä ja johdonmukaisempia, sillä he eivät pakene tilanteista niin helposti, vaan pyrkivät toimimaan siten, että tehtävä ratkeaa. Myönteisen asenteen omaava ihminen pyrkii näkemään aina tilanteessa valoisat puolet, eikä uppoa satunnaisiin virheisiin ja epäonnistumisiin, joita elämässään kohtaa. Negatiivisessa mielentilassa olevalle ihmiselle tulee helposti ”taistele ja pakene” -tila, jolloin nopeasti tehdyt ratkaisut saattavat heikentää edelleen tilannetta. Heillä on myös usein tapana etsiä ja huomata vain negatiiviset ja pieleen menneet asiat, eivätkä huomaa niitä monia, hyvin menneitä asioita. (Seligman, 2008.)

Positiivisten emootioiden avulla ihminen pystyy paremmin kohdistamaan omat voimavaransa toimintaan. Onnellinen ihminen on usein tuottavampi ja pystyy selviämään haastavammista tehtävistä, sillä hän pystyy paremmin uskomaan itseensä. Myönteisten tunteiden avulla ihminen pystyy myös paremmin kehittämään sosiaalisia suhteitaan. Kun kouluun saadaan myönteinen ja kannustava ilmapiiri, oppilaat pystyvät olemaan ratkaisukeskeisempiä, luovempia ja samalla myös oppimaan paremmin. (Leskisenoja, 2016; Seligman, 2008; Uusitalo-Malmivaara, 2015a.)

3.3.2 Hyveet ja luontenvahvuudet

Positiivisen pedagogiikan yksi keskeisimmistä aiheista on luontenvahvuuksien tunnistaminen ja niiden kehittäminen. Luontenvahvuuksilla tarkoitetaan kehitettäviä vahvuuksia, jotka näkyvät arjessa ja joiden tunnistaminen, käyttäminen ja kehittäminen parantavat hyvinvointia. Ne ovat myös itsessään myönteisiä, eivätkä ne kulu tai heikennä muita vahvuuksia. (Peterson ja

Seligman, 2004, 29–30; Seligman, 2008, 161–162; Uusitalo-Malmivaara, 2015b, 65–66.) Luonteenvahvuusopetus perustuu Peteronin ja Seligmanin (2004) luomaan VIA (Values in action), Hyveet toiminnassa -hankkeeseen. Peterson ja Seligman (2004, 13) nimesivät kuusi hyvealuetta: viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Nämä hyveet pohjautuvat historiallisiin ja biologisiin tekijöihin. Hyveet sisältävät 24 luonteenvahvuutta, joiden avulla voidaan pyrkiä hyveiden saavuttamiseen. Jokainen luonteenvahvuus kuuluu yhden hyveen alle. Luonteenvahvuudet ovat ikään kuin työkaluja, joiden avulla hyveitä voidaan ilmentää. (Peterson & Seligman, 2004, 13.)

Viisauden hyve näkyy tiedollisina vahvuuksina, kuten tiedon hankkimisena ja käyttämisenä. Viisauden on perinteisesti ajateltu olevan päähyve, jonka avulla muut hyveet voivat toteutua. Rohkeuden hyvettä ilmentävät vahvuudet, joiden avulla voidaan saavuttaa tavoitteita vastoin käymisistä huolimatta. Inhimillisyyden hyve sisältää ihmissuhteissa tarvittavia vahvuuksia. Oikeudenmukaisuuden hyve sisältää yhteisössä elämiseen tarvittavia vahvuuksia. Kohtuullisuuden hyve hillitsee liioittelun ja ylettömyyden tarvetta. Henkisyyden hyve sisältää laajempia merkityksiä sisältäviä vahvuuksia. (Peterson & Seligman, 2004, 29–30.)

Taulukkoon 1 on koottu Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-luokittelun mukaiset hyveet ja luonteenvahvuudet. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016a) ovat muokanneet luonteenvahvuuksia suomalaiseen kulttuuriin sopivammaksi ja lisänneet listaan sisukkuuden ja myötätunnon vahvuudet. VIA-luokittelun mukaan sisukkuus kuuluu rohkeuden hyveen alle ja myötätunto inhimillisyyden hyveeseen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016a, 34.)

Taulukko 1. Hyveet ja luonteenvahvuudet Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-luokittelun mukaan.

Hyve	Luonteenvahvuus
I Viisaus ja tieto	Luovuus Uteliaisuus Arviointikyky Oppimisen ilo Näkökulmanottokyky
II Rohkeus	Urheus Sinnikkyys Rehellisyys Innokkuus
III Inhimillisyys	Rakkaus Ystävällisyys Sosiaalinen älykkyys
IV Oikeudenmukaisuus	Ryhmätyötaidot Reiluus Johtajuus
V Kohtuullisuus	Anteeksiantavuus Vaativattomuus Harkitsevaisuus Itsesäätely
VI Henkisyys	Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus Kiitollisuus Toiveikkuus Huumorintaju Hengellisyys

Peterson ja Seligman (2004, 16–17) määrittivät luonteenvahvuuksille 10 kriteeriä, jotka jokaisen luonteenvahvuuden tulisi täyttää. Kriteerien mukaan:

- 1) Vahvuuksien tulee olla edistää täyttymyksellisyttä ja hyvää elämää.
- 2) Jokaisella luonteenvahvuudella on moraalinen arvo.
- 3) Luonteenvahvuuden käyttö ei saa heikentää muita.
- 4) Luonteenvahvuutta kuvaavalle sanalle ei ole helppo löytää vastakohtaa.

- 5) Vahvuuden tulee näkyä yksilön käyttäytymisessä, tunteissa ja ajatuksissa ja sitä pitää pystyä arvioimaan.
- 6) Vahvuus ei voi sisältyä muihin vahvuuksiin.
- 7) Luonteenvahvuuksia näkyy laajasti historiallisissa ja nykyisissä esikuvissa.
- 8) Vahvuuksien ihmelapsia on olemassa. Tällöin tietyillä yksilöillä on erityinen lahjakkuus tietyn vahvuuteen, joka näkyy arjessa. Tämä kriteeri ei päde kaikkiin vahvuuksiin.
- 9) Voi olla ihmisiä, joilla kaikkia luonteenvahvuuksia ei ilmene. Esimerkiksi, jos arviointikyky puuttuu, ihminen voi tehdä hullunrohkeita temppuja.
- 10) Luonteenvahvuuksia voidaan kehittää erilaisilla keinoilla. (Peterson & Seligman, 2004, 16–27.)

Luonteenvahvuuksien tunnistamisen avuksi on tehty VIA-luonteenvahvuusmittari, jonka avulla voidaan selvittää yksilön ydinvahvuudet. Mittari koostuu väittämistä, josta valitaan 5-portaisesta Likertin asteikosta kuvaavin väite. Mittari määrittää vastausten perusteella viisi ydinvahvuutta. Tarkoituksena on löytää yksilön parhaat puolet mittarin avulla, eikä ydinvahvuuksien ulkopuolisia vahvuuksia pidetä heikkouksina. (Uusitalo-Malmivaara, 2015b, 72.) Kansainvälisesti yleisimmät luonteenvahvuudet ovat Parkin, Petersonin ja Seligmanin (2004) mukaan ystävällisyys, reiluus, rehellisyys, kiitollisuus ja arviointikyky.

Luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja kehittäminen ovat positiivisen pedagogiikan keskeisiä asioita. Luonteenvahvuusopetukseen kuuluu esimerkiksi vahvuussanojen opettelu, ydinvahvuuksien selvittäminen, vahvuuksien kehittäminen sekä niistä puhuminen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2015b, 76–78.) Yeager, Fisher ja Shearon (2011) ovat luoneet VIA-filosofiaan liittyvän vahvuuksien kehittämisperiaatteen. Sen mukaan vahvuusopetus voidaan jakaa viiteen osaan. Keskeistä mallissa on vahvuuksien tunnistaminen, vahvuuksien hallitseminen, vahvuuksista puhuminen, yhteistyö vahvuuksien parissa ja vahvuuksien käyttö. (Yeager, ym., 2011, 65–65.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 15, 18) mainitaan yhtenä opetuksen tehtävänä omien vahvuuksien löytämisen sekä ihmisyydessä kasvamisen. Luonteenvahvuusopetuksen ideana on keskittyä opetuksessa jokaisen oppilaan omiin vahvuuksiin ja niiden tunnistamiseen. Siinä pyritään kehittämään omia vahvuuksia ja hyödyntämään niitä akateemisten taitojen oppimisessa. Luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja nimeäminen edistävät

itseluottamusta ja antaa onnistumisen kokemuksia. Kun oppilas tietää ja tunnistaa omat parhaat puolensa, pystyy hän hyödyntämään niitä oppimisessa ja samalla hän oppii arvostamaan myös muiden erilaisia vahvuuksia. Tällöin myös ryhmähenki paranee. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2017, 110; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2015b, 79–81; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016a, 36.)

Tavoitteena on, että lapsi itse tarkastelee omaa toimintaa ja pyrkii löytämään omia vahvuuksiaan, jotka ovat hyvinvoinnin ja oppimisen edellytys. Vahvuuksien tunnistaminen antaa lapselle työkaluja kehittää itseään sekä omia vuorovaikutussuhteitaan ja samalla huomaamaan muiden lasten vahvuuksia. (Kumpulainen ym., 2014.) Niiden tunnistamisella on myös yhteys myönteisen minäkäsityksen vahvistumiseen ja hyvän luonteen kehittymiseen (Kumpulainen ym., 2014; Leskisenoja, 2017). Tutkimukset osoittavat, että vahvuusperustainen opetus lisää myös oppilaiden hyvinvointia koulussa (esim. Proctor, Sukayama, Wood, Maltby, Fox Eades & Linley, 2011; Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

3.3.3 Resilienssi ja kasvun asenne

Yhtenä luontenvahvuusopetuksen tavoitteena on kehittää *resilienssiä eli toipumiskykyä* (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016a, 39). Resilienssi on kyky palautua vastoinkäymisistä, muutoksista, kriiseistä tai stressistä ja nousta sen yläpuolelle (Chaudhary & Chaudhary, 2014, 528; Lahti, 2015, 330; Poijula, 2018, 16). Sillä tarkoitetaan myös kykyä sopeutua stressaavaan tilanteeseen tai traumaan (Pojula, 2018, 19). Se on ikään kuin sisukkuutta sekä lujuuutta yrittää ja aloittaa alusta aina uudelleen, vaikka jokin vastustaisi (Lahti, 2015, 330). Resilienssi voidaan jakaa kahteen ilmiöön: toipuiseen ja kestävyYTEEN. Tavoitteena on siis kehittää kykyä palautua henkiseen tasapainoon (eli toipua) vastoinkäymisen jälkeen sekä kehittää henkisen kyvyn kestävyYTTÄ, jotta myös myöhemmin pystyisi paremmin kohtaamaan vastoinkäymisiä. (Pojula, 2018, 25.)

Resilienssi ei ole pelkkä ihmisessä oleva ominaisuus, vaan se on kykyä, toimintaa ja ajatusprosessia, jota voidaan kehittää ja oppia (Pojula, 2018, 21; Rutter, 2008, 190). Resilienssi kehittyy myönteisten tunteiden ja positiivisen toiminnan kautta (Chaudhary & Chaudhary, 2014, 529; Poijula, 2018, 22; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016a, 40). Hyvinvoinnin ja elämään tyytyväisyyden kokemus, onnellisuus, osallisuuden ja merkityksellisyyden kokemus sekä sosiaalinen hyvinvointi kehittävät kykyä palautua vastoinkäymisistä (Pojula, 2018, 22). Myönteiset

tunteet ovat ikään kuin välineitä resilienssin kehittymiselle (Chaudhary & Chaudhary, 2014, 529).

Myönteiset tunteet lisäävät yksilön toimintakykyä sekä älyllistä ja sosiaalista resurssia, minkä vuoksi hän pystyy ajattelemaan ja toimimaan ratkaisukeskeisemmin. (Fedrickson, 2009, 218–219). Toipumiskykyiset ihmiset ovat optimistisia, innokkaita sekä avoimia uusille kokemuksille (Block and Kremen 1996, 351). Toipumiskykyinen ihminen pystyy uskomaan omiin kykyihin selvitä vaikeistakin tilanteista, eikä uppoa negatiivisuuteen vastoinkäymisissä. Hän on luottavainen tulevaisuutta kohtaan, eikä pelkää sitä. Hän uskoo ja luottaa siihen, että pystyy selviämään yllättävistäkin tilanteista, eikä muserru vastoinkäymisten alle. Toipumiskykyinen ihminen pyrkii vastoinkäymisistä huolimatta näkemään myönteisiä asioita ympärillään ja löytämään työkalut selvitä vastoinkäymisistä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016a, 39–41.)

Toipumiskykyä voidaan opettaa myös koulussa. Kun lapsi kohtaa vastoinkäymisen tai kriisin, tärkein apu on aikuisen läsnäoleva ja turvallinen suhtautuminen (Poijula, 2018, 91). Koulussa opettajan pedagogisella toiminnalla on suuri merkitys. Arvostava ja välittävä vuorovaikutus edistää oppilaiden merkityksellisyyden tunnetta. Opettajan osoittaman myötätunnon ja empaattisuuden avulla oppilaat oppivat kokemaan myötätuntoa myös itseään kohti, mikä on tärkeää toipumiskyvyn kannalta. Kun opettajalla on suuria, eteenpäin vieviä odotuksia oppilaille ja opettaja rohkaisee oppilaita eteenpäin, oppilas oppii näkemään omat mahdollisuudet ja antaa omalle sisäiselle puheelle kannustavan sävyn. Toipumiskyvyn kehittämisen kannalta on tärkeää oppia tuntemaan omia vahvuuksia, kehittää ongelmanratkaisutaitoja, kokea pystyvyyttä sekä hallita ja tunnistaa omia tunteita. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016a, 44–45.)

Vaikka positiiviseen pedagogiikkaan yhdistetäänkin helposti vain positiivisten tunteiden korostaminen, ei se väheksy negatiivisia tunteita. Positiivisessa pedagogiikassa pyritään nimenomaan kehittämään kykyä selvitä vastoinkäymisistä. Resilienssiä voidaan kehittää luontevahvuusopetuksen avulla, jolloin oppilas saa työkaluja vastoinkäymisestä palautumiseen. Positiivisessa pedagogiikassa pyritään kohdistamaan huomio pois ongelmakeskeisyydestä ja löytämään ratkaisuja niihin. Kun oppilas tuntee omat vahvuudet, pystyy hän käyttämään niitä voimavaroinaan vastoinkäymisissään, jolloin hän selviytyy niistä helpommin. Positiivinen pedagogiikka ei ole vain positiivisten ajatusten löytämistä vaan positiivisuuden syvempää ymmärtämistä. (Leskisenoja, 2017; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016a; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017.)

Toinen tärkeä opetettava asia on *kasvun asenteen* opettaminen. Kasvun asenne on Carol Dweckin (2006) kehittämä teoria oppimiseen ja epäonnistumiseen suhtautumisesta. Teorian mukaan oppilaat voidaan jakaa asenteiden mukaan kahteen ryhmään: *muuttumattomuuden asenteeseen* (fixed mindset) ja *kasvun asenteeseen* (growth mindset). Nämä ajattelutavat kertovat siitä, kuinka oppilaat suhtautuvat älykkyyteen ja epäonnistumiseen sekä toisaalta siitä, miten he motivoituvat tehtäviin. Muuttumaton ajattelutapa kertoo siitä, että oppilas ajattelee älykkyyden olevan pysyvä ominaisuus, ja uskoo siihen, ettei pysty kehittämään itseään ja oppimismenetelmiään. Tällöin oppilas ajattelee, että hän joko osaa tai ei osaa jotain, ja hyväksyy sen. Muuttumattomaan ajatteluun kuuluu se, että ei halua edes yrittää selvitä haasteista, sillä pelkää epäonnistumista. Vastaavasti kasvun ajattelu tarkoittaa sitä, että oppilas tietää pystyvänsä kehittymään. Tällöin oppilas pyrkii tekemään ahkerasti ja oma-aloitteisesti töitä oppimisen ja kehittymisen eteen. Oppilas myös tietää, että kehittyminen vaatii töitä ja ponnisteluja, eikä se tapahdu itsestään. He näkevät haasteet mahdollisuutena kehittyä ja oppia. Kasvun ajattelutapa edistää elinikäistä oppimista. (Dweck, 2010, 16–17.)

Kasvun ajattelusta on tehty useita tutkimuksia ja sen on todistettu vaikuttavan positiivisesti oppimismotivaatioon ja koulumenestykseen (ks. esim. Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007; Dweck, 2006; Kuusisto, Laine & Tirri, 2017). Positiivisen pedagogiikan tarkoituksena on edistää kasvun ajattelun syntymistä ja häivyttää muuttumattomuuden ajattelua (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016a, 57). Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016a) mukaan paras tapa edistää kasvun ajattelun syntymistä, on keskittyä koko prosessin aikana positiiviseen palautteen ja rohkaisevien sanojen antamiseen ja vähentää lopputuloksen arviointia. Myös oppimistapojen ja -menetelmien sekä sinnikkyuden opettaminen edistää kasvun asenteen omaksumista. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016a, 59.)

3.3.4 Positiivisen psykologian kritiikki

Positiivista psykologiaa ja pedagogiikkaa on myös kritisoitu sen vuoksi, että se keskittyy liikaa positiivisuuteen, eikä aina huomiota ihmisten tausta- ja ympäristötekijöistä, jotka ovat vaikuttamassa taustalla. Kritisoijat kommentoivat sitä, että usein positiivisessa psykologiassa painotetaan ihmisen omaa myönteistä asennetta ja sitä, että ihminen pystyy mihin vain, kunhan vain uskoo itseensä. Tätä on kritisoitu paljon, sillä ihmisen mieli ei voi yhtäkkiä vain kääntää omaa ajattelua positiiviseen suuntaan. Masentuneelle tai pahassa kriisissä elävälle ihmiselle liika po-

sitiivisuuden tyrkyttäminen voi masentaa vielä enemmän ja aiheuttaa lisää ahdistusta. Siksi positiivisen psykologian ja pedagogiikan kanssa saa olla hienovarainen, ettei sillä vahingoita lisää tilannetta. (Ojanen, 2015.)

Myös Gordon (2006) kirjoittaa, kuinka esimerkiksi kehumisesta ja myönteisestä arvioinnista voi jossain tapauksessa olla enemmän haittaa kuin hyötyä. Gordon (2006) listaa kehumisen yhdeksi vuorovaikutuksen kompastuskiveksi. Jos oppilaalla on kielteinen minäkuva, voi kehuminen aiheuttaa oppilaassa päin vastaisen reaktion, mitä opettaja kehumisella tavoittelee. Oppilas voi jopa suuttua siitä, miten opettaja hänelle puhuu, jos hän ei usko itse siihen. Oppilaat ovat myös loistavia lukemaan opettajien tarkoituksperiä, mikä voi aiheuttaa myös vastarintaa oppilaissa. Oppilaat saattavat huomata, että kehumalla ja tsemppaamalla opettaja yrittää oppilaan manipuloida tekemään töitä paremmin ja enemmän, jolloin oppilaalle voi tulla vastarinta opettajaa kohtaan. Myös tilanteessa, jossa opettaja ei syystä tai toisesta huomioikaan oppilasta tai ei anna hänelle kehuja totuttuun tapaan, voi heikon itsetunnon omaava oppilas kokea sen loukkaavana ja merkkinä, että työskentely tai toimintatapa ei miellyttänyt opettajaa. Tällaiset oppilaat voivat tulla ikään kuin riippuviksi opettajan huomiosta ja kehuista, jolloin hetkellinen huomion puute voi aiheuttaa oppilaassa huonommuuden tunteita. Tällöin kehumisen tai muun huomion hetkellisestä puutteesta voi tulla ongelma, mikä voi heikentää itsetuntoa. (Gordon, 2006, 121–122.)

Myös opettajan liian optimistinen suhtautuminen saattaa aiheuttaa oppilaassa epäonnistumisen tunteita. Kun opettaja yrittää rauhoittaa tai tukea kriisissä olevaa oppilasta esimerkiksi kertomalla, että kaikki vielä kääntyy parhain päin, voi oppilas kokea, että hän ei saisi tuntoa näin ja hän on huono, koska tuntee näin. Tällöin opettajan yritys auttaa oppilasta tuottaa pelkästään vastakkaisen tuloksen, mikä oli opettajan tarkoitus. (Gordon, 2006, 122.)

3.4 Positiivisen pedagogiikan toteuttaminen

Positiivisen pedagogiikan ajatukset siitä, kuinka sitä voidaan hyödyntää opetuksessa, voidaan tiivistää seuraaviin periaatteisiin; 1) lasta pyritään kannustamaan vahvuuksien ja tunteiden tunnistamisessa sekä oman elämän havainnoinnissa ja 2) lapselle tulee antaa mahdollisuus sekä jakaa että dokumentoida omia kokemuksiaan ja tunteitaan muille. Tavoitteena on siis, että lapsi itse saisi mahdollisuuden havainnoida omaa elämäänsä ja vahvuuksiaan sekä tunnistaa omia myönteisiä tunteitaan. (Kumpulainen ym., 2014.) Luontenvahvuuksien nimeäminen ja tunnis-

taminen ovat keinoja, joiden avulla vahvuuksia voidaan tuoda näkyvämmiksi koulussa. Vahvuuksien tunnistamisen tarkoitus on vahvistaa itsetuntoa ja oppia tunnistamaan omia hyviä puoliaan sekä kehittää niitä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016a; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017.) Koulussa voidaan selvittää esimerkiksi oppilaiden ominaisvahvuuksia (Leskisenoja, 2017), joilla tarkoitetaan niitä luonteenvahvuuksia, jotka tuntuvat eniten omilta ja joita oppilas hyödyntää paljon toiminnassaan sekä saa niiden käyttämisestä iloa (Peterson & Seligman, 2004).

Positiivisen pedagogiikan yhtenä lähtökohtana on myös ymmärtää lapsen osallistumisen ja kasvuympäristön merkitys oppilaan hyvinvointiin (Kumpulainen ym., 2014; Leskisenoja, 2017). Lapsi tulisi ymmärtää aktiivisena ja vaikuttavana tekijänä ympäristössään (Kumpulainen ym., 2014). Oppilaiden osallisuus voidaan ajatella joko aktiivisena osallistumisena työskentelyyn tai mahdollisuutena vaikuttaa yhteiseen päätöksentekoon. Osallisuuden kokemus vahvistaa koulunkäynnin merkityksellisyyden kokemusta sekä lisää myönteisiä tunteita ja viihtyvyyttä. (Leskisenoja, 2017.)

Positiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa joko yksittäisinä harjoituksina tai se voidaan integroida osaksi koko luokan tai koulun toimintakulttuuria. Suurimman hyödyn toiminnasta saa, kun opettaja sitoutuu toimintamalliin täyspainoisesti ja ottaa sen osaksi jokapäiväistä toimintaa. Opettajan omalla toiminnallaan, vuorovaikutuksellaan ja esimerkillään on iso merkitys toimintatapojen omaksumiseen. Kun oppilaat saavat opettajan toiminnasta esimerkkiä, pystyvät he helpommin sisäistämään uudet toimintamallit ja toimimaan niiden mukaan myös itse. (Järvi-lehto, 2014; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016a.)

Lotta Uusitalo-Malmivaara ja Kaisa Vuorinen (2016a; 2017) ovat kirjoittaneet kirjat *Huomaa Hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa* ja *Huomaa Hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas*, joissa kuvataan helposti lähestyttävällä kielellä, kuinka koulussa voidaan ottaa vahvuusopetus käyttöön. Tärkeintä on, että opettaja aluksi alkaa kiinnittää tietoisesti huomiota hyvän havainnoimiseen ja sen sanallistamiseen luokassa. Opettaja voi ottaa tietoisesti käyttöön vahvuussanat, jolloin palaute kohdistuu juuri siihen, missä oppilas onnistui. Tärkeää on myös kiinnittää omaan päivittäiseen vuorovaikutukseen huomiota. Kirjassa esitellään myös konkreettisia keinoja ja tehtäviä vahvuusbongaukseen ja luonteenvahvuusopetukseen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016a; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017.) Myös Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016b) *Huomaa Hyvä! –toimintakortit* voivat olla apuna luonteenvahvuusopetuksessa.

Myös Leskisenoja (2017) on koonnut kirjaan Positiivisen pedagogiikan työkalupakki menetelmiä, joiden avulla voidaan toteuttaa positiivista pedagogiikkaa. Leskisenojan (2017) menetelmät pohjautuvat Seligmanin PERMA-teoriaan ja menetelmissä pyritään vahvistamaan PERMA-teorian mukaisia osa-alueita: myönteisiä tunteita, sitoutumista, ihmissuhteita, merkityksellisyyttä ja saavuttaminen. Kirjassa on avattu jokaiseen osa-alueeseen liittyviä harjoitteita ja pedagogisia toimintatapoja. (Leskisenoja, 2017.)

3.5 Vuorovaikutus positiivisessa pedagogiikassa

Luokka- ja kouluympäristön myönteinen, ymmärtävä ja kannustava vuorovaikutus on positiivisen pedagogiikan ydin (Kumpulainen ym, 2014). Hyvät ihmissuhteet edistävät onnellisuutta ja hyvinvointia ja hyvinvoivat ja onnelliset ihmiset solmivat enemmän uusia ihmissuhteita sekä kehittävät niitä. Hyvät vuorovaikutussuhteet edistävät siis vuorovaikutussuhteiden kehittymistä edelleen. (Leskisenoja, 2016.) Dienerin ja Seligmanin (2002) mukaan läheiset ja rakastavat perhe-, ystävyys- ja muut sosiaaliset suhteet ovat välttämättömiä onnellisuudelle. Kouluympäristössä nimenomaan vuorovaikutussuhteiden laatu on tärkein tekijä kouluviihtyvyyden ja ilmapiiirin kannalta. (Cohen, Mc-Cabe, Michelli & Pickeral 2009, 184).

Positiivisen pedagogiikan perusajatus on, että myönteinen ja yhteisöllinen vuorovaikutus lapsen ja ympäristön välillä tukee oppimista, hyvinvointia, jaksamista ja sosiaalista pääomaa. Siksi myönteiseen vuorovaikutukseen keskittyminen on yksi positiivisen pedagogiikan tärkeimpiä kulmakiviä. Hyvä me-henki ja toisten kannustaminen vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä lisäävät myönteisiä tunteita. Tutkimukset osoittavat, että kannustava, turvallinen ja myönteinen kouluilmapiiri sekä myönteiset vuorovaikutussuhteet lisäävät oppilaiden motivaatiota ja koulumielekkyyttä (Leskisenoja, 2016; Janhunen, 2013). Siksi vuorovaikutussuhteiden kehittäminen ja niihin panostaminen on olennainen osa positiivista pedagogiikkaa. (Kumpulainen ym., 2014.) Hyvien vuorovaikutussuhteiden luominen ja kehittäminen on positiivisen pedagogiikan keskeinen tavoite, mutta ne nähdään samalla myös hyvinvoinnin voimavaroina (Salmivalli, 2000).

Positiivisessa pedagogiikassa on tärkeää kehittää koko luokan ja koulun vuorovaikutussuhteita. Erityisesti opettajan ja oppilaan väliset suhteet ovat merkitykselliset (Zullig & Matthews-Ewald, 2014), mutta myös oppilaiden väliset suhteet ovat tärkeitä (Wentzel & Watkins, 2002). Hyvä opettaja-oppilassuhde vaikuttaa myönteisesti siihen, kuinka oppilaat suhtautuvat koulunkäyntiin (Noble & McGrath 2016, 49).

Opettajan välittävä vuorovaikutus antaa oppilaille esimerkkiä hyvästä vuorovaikutussuhteesta, mutta myös tukee oppilaan kasvua ja emotionaalista herkkyyttä. (Leskisenoja, 2016.) Omien ja toisten vahvuuksien tunnistaminen ja huomaaminen korostaa oppilaiden kykyä nähdä jokainen ainutkertaisena ja arvokkaana ihmisenä. Vahvuuskeskeinen opetus kehittää luokan vuorovaikutussuhteita myönteisiksi ja toisia arvostavaksi. Kun oppilas tuntee muiden luokkakavereiden vahvuudet, pystyy hän käyttämään niitä myös hyödyksi. (Kumpulainen ym., 2014.)

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus toteutettiin vuoden 2019-2020 aikana. Tutkimus aloitettiin syksyllä 2019, jolloin tehtiin taustatyötä teoreettisen viitekehyksen parissa. Samalla määritettiin tutkimuskysymykset. Haastattelut toteutettiin kevään 2020 aikana. Teoreettinen viitekehys ja metodikirjallisuus viimeisteltiin kesällä 2020. Aineisto analysoitiin ja raportoitiin kesällä 2020. Tutkimus vietiin loppuun syksyn 2020 aikana.

4.1 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tavoitteena on selvittää, mitä positiivinen pedagogiikka ja hyvä vuorovaikutus opettajien mukaan ovat ja minkälaisia vaikutuksia positiivisella pedagogiikalla on ollut vuorovaikutussuhteisiin. Tutkielman tavoitteena on laajentaa käsitystä positiivisen pedagogiikan ja hyvien vuorovaikutussuhteiden yhteydestä sekä saada selville, mitä opettajat niistä ajattelevat. Tutkielmassa selvitetään, miten opettajat pyrkivät kehittämään vuorovaikutussuhteita ja miten ne vaikuttavat koulun arkeen. Tavoitteena on myös selvittää, mitkä tekijät positiivisesta pedagogiikasta erityisesti ovat vaikuttaneet vuorovaikutussuhteisiin. Tutkijan henkilökohtaisena tavoitteena on luoda syvempää ymmärrystä positiivisesta pedagogiikasta sekä vuorovaikutussuhteiden merkityksestä kouluarkeen. Tavoitteena on saada lisää ymmärrystä aiheesta sekä kehittää samalla omaa ammatillista identiteettiä.

Tutkielmassa valittiin kolme tutkimuskysymystä:

1. Minkälaisia käsityksiä opettajilla on hyvistä vuorovaikutussuhteista?
2. Minkälaisia käsityksiä opettajilla on positiivisesta pedagogiikasta ja sen toteuttamisesta?
3. Minkälaisia vaikutuksia positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut vuorovaikutussuhteisiin opettajien kokemuksen mukaan?

4.2 Tutkimusmetodi

Tutkimuksessa käytetään kvalitatiivista eli laadullista tutkimusmenetelmää ja se toteutetaan fenomenografisena tutkimuksena. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä siitä, miten positiivinen pedagogiikka ja vuorovaikutussuhteet voidaan nähdä opettajien keskuudessa,

minkä vuoksi tutkimuksessa hyödynnetään laadullista lähestymistapaa. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opettajien käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta, vuorovaikutussuhteista ja siitä, minkälaisia vaikutuksia positiivisella pedagogiikalla on ollut vuorovaikutussuhteisiin.

4.2.1 Kvalitatiivinen lähestymistapa

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja ymmärtää ilmiöitä ja niiden välisiä suhteita (Alasuutari, 2011, 51). Useiden kasvatustieteen tutkimuksien tavoitteena on juuri kuvata ja ymmärtää kasvatuksellisia ilmiötä sekä merkityskokonaisuuksia ihmisten välisessä sosiaalisessa maailmassa (Kananen, 2014, 18; Vilka, 2015). Tällöin tutkittavat aiheet ovat yleensä laajoja ja abstrakteja sekä käsittelevät ihmisen mieltä, kokemuksia ja ilmiöitä. Tällöin tutkimustuloksia on mahdoton kuvata määrällisillä keinoilla. (Greene, 1990, 175; Puusa & Juuti, 2011, 31; Sherman & Webb, 1990, 2–6.) Tämän vuoksi kvalitatiivinen tutkimus on noussut erityiseen suosiin kasvatuksen kentällä. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään saamaan syvälinen näkemys tutkittavasta aiheesta, johon ei ole tai ei pystytä tekemään valmiita malleja ja teorioita. Kvalitatiivisella tutkimuksella pyritään vastaamaan kysymykseen ”Mistä tässä on kyse?”. (Kananen, 2014, 16–17.) Laadullisessa tutkimuksessa ei aseteta etukäteen hypoteeseja, vaan tavoitteena on löytää uusia näkökulmia tutkittavasta aiheesta. Pohjana tutkimuksessa on aina aikaisempi teorian tieto, jonka varaan uusi tieto rakennetaan. (Eskola & Suoranta, 1998, 13–24.) Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että uutta tietoa ja uusia näkökulmia syntyy jatkuvasti edellisten ympärille (Puusa & Juuti, 2011, 31). Tässä tutkimuksessa luodaan ymmärrystä positiivisesta pedagogiikasta ja vuorovaikutussuhteista sekä niiden välisestä yhteydestä, ja siksi kvalitatiivinen lähestymistapa sopii tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Kananen, 2014, 16). Tavoitteena on lisätä tietoa siitä, miten opettajat käsittävät nämä ilmiöt.

Pohdittaessa positiivisen pedagogiikan ja vuorovaikutuksen välisiä merkityssuhteita, tulee lähtökohtaisesti ymmärtää ensin positiivisen pedagogiikan ja vuorovaikutuksen ydin, jotta voidaan lähteä tarkastelemaan näiden välisiä yhteyksiä. Laadullisen tutkimuksen avulla pystytään tutkimaan ilmiötä kokonaisvaltaisesti ja löytämään tutkittavista ilmiöistä yhdistäviä tekijöitä (Kananen, 2014, 18; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan tuottaa laaja kuvaus tutkittavasta aiheesta. Sen tarkoituksena ei ole tehdä yleistyksiä, vaan tavoitteena on lisätä ymmärrystä. (Kananen, 2014, 17–19.)

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu merkittävällä osalla subjektiivinen luonne, mikä näkyy tutkimuksessa (Eskola & Suoranta, 1988, 13–24; Puusa & Juuti, 2011, 47). Kvalitatiivisen tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimukseen osallistuu pieni määrä ihmisiä, jolloin aineisto keskittyy vain yksittäisten yksilöiden kokemuksiin ja käsityksiin (Puusa & Juuti, 2011, 47). Kun tutkitaan pientä haastateltavaa joukkoa, antaa tutkimus vain lisäymmärrystä aiheesta, ei yleistettävää totuutta, mikä kuuluu laadullisen tutkimuksen luonteeseen (Kananen, 2014, 17–19). Laadullisessa tutkimuksessa myös tutkijalla on merkittävä rooli tutkimuksen toteuttamisessa. Tutkija on isossa roolissa aiheen rajauksen sekä aineiston keräämisen ja analysoimisen toteuttamisessa. Tutkija voi omalla päätöksellä ja rajauksilla vaikuttaa esimerkiksi siihen, minkälaisen ja kuinka monipuolisen aineiston tutkimukseen haluaa. Tutkija on myös isossa vastuussa siinä, että tutkimus pysyy objektiivisena, eikä tutkijan omat uskomukset, oletukset ja tulkinnat ohjaa tutkimuksen kulkua. (Eskola & Suoranta, 1998, 13–24; Grönfors, 1982, 81–83.)

4.2.2 Fenomenografia

Fenomenografia on ruotsalaisen Ference Martonin kehittämä tutkimussuuntaus, joka on muotoutunut 1980-luvulta lähtien (Marton, 1990, 141; Ahonen, 1994, 114). Sen tarkoituksena on tutkia ihmisten käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä ja siitä, miten maailma ihmisten tietoisuudessa rakentuu ja ilmenee (Ahonen, 1994, 114; Marton, 1981). Fenomenografian käsite on muodostunut sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata” (Ahonen, 1994, 114). Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvaillaan, analysoidaan ja pyritään ymmärtämään ihmisten käsitysten laadullisia eroja (Koskinen, 2011, 268). Martonin (1981) mukaan ihmisten erilaisia käsitys- ja ymmärtämistapoja tutkimalla saadaan tärkeää tietoa ihmisten ymmärtämisestä, toimimisesta ja ajattelusta. Martonin (1986) mukaan on olemassa rajallinen määrä tapoja ymmärtää tiettyä ilmiötä. Fenomenografian lähtökohtana onkin selvittää, miten ihmiset käsittävät tietyt ilmiöt ja miten he kuvaavat niitä omista lähtökohdista käsin (Ahonen, 1994, 121–122).

Fenomenografian tarkoituksena on tutkia ja ymmärtää ihmisten erilaisia käsityksiä ja ymmärtämisen tapoja tutkittavasta aiheesta (Huusko & Paloniemi, 2006, 162–163). Ihmisen käsitysten voidaan ajatella olevan ilmiöiden yksilöllisiä merkityksiä, joita sosiaalinen vuorovaikutus, tieto ja kokemus muokkaavat (Ahonen, 1994, 117; Koskinen, 2011, 169; Marton, 1986, 31). Uljensin (1989, 19) mukaan käsityksillä tarkoitetaan perustavanlaatuisia yksilön ja ympäristön välistä suhdetta. Käsityksistä voidaan erottaa kaksi tekijää, joista ne muodostuvat: 1) mitä tai mikä

jokin on ja miten se ilmenee meidän ajatuksissaan sekä 2) kuinka ilmiö rajataan ja kuinka laajana ilmiönä ilmiö nähdään. Ihmisen ajattelussa käynnistyy ensin prosessi ilmiön rajaamisesta ja sen jälkeen ihminen määrittää sen, mitä näkee. (Uljens, 1989, 23–24.) Ihmisten käsityksissä on aina subjektiivinen ote, minkä vuoksi ne saattavat erota toisistaan hyvinkin paljon. Ihmisten käsitykset saattavat myös muuttua merkittävästi ajan kuluessa. (Marton, 1981, 180; Niikko, 2003, 9.) Käsityksiin liittyy myös vahva konteksti- ja sisältösidonnaisuus, minkä vuoksi käsitykset muovautuvat jatkuvasti eri tilanteiden ja kokemusten mukaan (Säljö, 1988, Uljens, 1989). Käsitykset muokkautuvat jokaisen oman ymmärryksen ja taustan mukaan. Taustalla vaikuttavat ihmisten kokemus sekä tietopohja, mitkä voivat vaikuttaa myös fenomenografisen tutkimuksen tuloksiin. (Ahonen, 1994, 113–115; Gröhn, 1993, 12; Marton, 1981, 180; Metsämuuronen, 2006, 228.) On täysin eriasia verrata pitkälle perehtyneen asiantuntijan käsityksiä tavallisen ihmisen käsityksiin, kuin verrata saman tietopohjan omaavien käsityksiä (Ahonen, 1994, 114).

Fenomenografiaa usein sanotaan toisen asteen tutkimusnäkökulmaksi. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkitaan sitä, miten jokin asia on tai miten se ymmärretään ja toisen asteen näkökulmassa tutkitaan sitä, miten jokin asia ilmenee ihmisten käsityksissä ja miten ihmiset tulkitsevat ilmiöitä. Toisen asteen näkökulma antaa ymmärrystä siitä, miten ja miksi ihmiset toimivat niin kuin toimivat. (Gröhn, 1993, 7; Häkkinen, 1996, 24; Marton, 1981.) Kun ymmärretään, miten ihminen näkee ja ymmärtää tietyn asian, pystytään myös ymmärtämään, miten ihminen toimii tai ajattelee tietyssä tilanteessa tai miten hän toimii esimerkiksi ongelmatilanteissa. Jos ei tiedetä, miten ihminen ajattelee tietyistä ilmiöistä, ei voida ymmärtää sitä, miksi hän toimii tietyllä tavalla. (Marton & Booth, 1997.)

Fenomenografisen tutkimuksen kiinnostuksenkohteena on kuvata ihmisten erilaisten käsitysten ja kokemusten sisällöllisiä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Sen tarkoituksena ei ole kuitenkaan yleistää ilmiötä, vaan laajentaa käsitystä siitä, miten ihmiset voivat nähdä saman asian. Tarkoituksena on kuvata erilaisia näkökulmia, miten jokin ilmiö voidaan nähdä ja käsittää. Tämän vuoksi tutkija pyrkii aineistosta löytämään yhdistäviä ja erottavia tekijöitä. (Ahonen, 1994, 115; Huusko & Paloniemi, 2006, 164–165; Marton, 1981, 180–181; Niikko, 2003, 15–16.) Martonin (1990, 145) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, vaan niistä saadaan esille tutkittavien henkilökohtaisia kokemuksia ja käsityksiä, joista tutkija tekee johtopäätöksiä.

Tutkielman tarkoituksena on saada selville opettajien käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta sekä vuorovaikutussuhteista ja tämän vuoksi fenomenografinen tutkimus sopii tutkimukseen. Tutkimuksessa pyritään selvittämään sitä, miten opettajat käsittävät vuorovaikutussuhteet ja positiivisen pedagogiikan sekä miten opettajien käsityksen mukaan positiivisen pedagogiikan käyttö on vaikuttanut vuorovaikutussuhteisiin. Tutkimuksessa saadaan selville, miten eri opettajien käsitykset ja kokemukset tutkittavasta aiheesta eroavat ja löytyykö niistä samankaltaisuuksia.

4.3 Aineiston kerääminen

Aineisto kerätään haastattelemalla luokanopettajia. Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään usein haastattelua aineiston keräämisen tapana, sillä tällöin on helppo selvittää, mitä ihmiset ajattelevat aiheesta. Haastattelussa haastateltavat pääsevät samalla lähemmäksi toisten tietoisuutta. (Ahonen, 1994, 136; Gröhn, 2002, 12, 18). Haastattelussa tutkija ja haastateltava ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja pystyvät helposti reagoimaan toistensa vastauksiin (Hyvärinen, 2017). Haastattelu on kuin keskustelu, jota tutkija ohjaa. Tutkija pyrkii saamaan haastateltavan kertomaan tutkimuksen kannalta tärkeitä asioita. (Eskola & Vastamäki, 2015, 27.)

Haastattelun avulla haastateltavilta voidaan suoraan kysyä, mitä hän ajattelee aiheesta ja miten hän käsittää tutkittavan ilmiön (Eskola & Vastamäki, 2015, 27; Hyvärinen, 2017, 21–22). Haastattelun avulla on helppo saada tutkimukseen osallistuja kertomaan ja kuvailemaan monipuolisesti asioita, sillä tutkijan on helppo tehdä lisäkysymyksiä haastateltavalle tai tarkentaa omaa kysymystä, jos on tarpeen. Kyselylomaketutkimuksessa tutkimukseen osallistujat helposti vastaavat vain muutamalla lauseella, eikä tutkijalla näin ollen ole mahdollisuutta tarkentaa vastausta, ja aineisto saattaa jäädä niukaksi. Kyselylomakkeessa vastaukset voivat jäädä myös helposti irrallisiksi, kun niitä ei voida täydentää tai tarkentaa. Tällöin tuloksia voi olla hankala analysoida tai tutkija voi tehdä vääriä tulkintoja aineistosta. (Hirsjärvi & Hurme, 1988, 15.) Haastattelussa haastateltava pääsee myös lähemmäksi haastateltavan maailmaa ja tietoisuutta, jolloin päästään parempaan ja kattavampaan lopputulokseen kuin lomaketutkimuksessa (Ahonen, 1994, 136). Myös aineistosta saadaan huomattavasti luotettavampi, kun haastattelun kumpikin osapuoli pystyy tarkentamaan kysymyksiään ja vastauksiaan sekä pystytään olemaan suorassa vuorovaikutuksessa keskenään (Hirsjärvi & Hurme, 1988, 15).

Haastatteluiden päätavoitteena on aina saada tietoa tutkittavasta aiheesta. Tällöin molemmilla osapuolilla on haastattelun alkaessa tiedossa, mikä on haastattelun tarkoitus ja päämäärä. Tutkija määrittää pitkälti sen, miten haastattelu toteutetaan ja miten hän vie haastattelua eteenpäin, ja haastateltava sen, mitä hän aiheesta kertoo. Tutkija ohjaa keskustelua haastattelun aikana haluttuun suuntaan. (Hirsjärvi & Hurme, 1988, 26–30; Ruusuvuori & Tiittula, 2017, 47.) Haastattelu voidaan toteuttaa täysin avoimena haastatteluna, tarkkana lomakehaastatteluna tai jona-kin siltä väliltä. Eri haastattelulajit eroavat siinä, kuinka tarkkaan haastattelun kulku on etukä-teen suunniteltu. Päätöksen haastattelun toteuttamistavasta tekee aina tutkija siitä lähtökoh- dasta, mitä hän tutkii, minkälaiset resurssit hänellä on käytössä ja minkälaisen aineiston tutkija haluaa. (Ahonen, 1944, 136–137; Hirsjärvi & Hurme, 1988, 26–30; Puusa, 2011a, 80.)

Avoimessa haastattelussa tutkijalla ei ole valmista kysymysrunkoa, vaan haastattelu on ikään kuin keskustelu, joka kulkee vapaasti eteenpäin aiheesta toiseen. Tällöin haastattelija huolehtii siitä, että hän saa haastattelusta irti sen, mitä haluaa. Avoimessa haastattelussa ongelmana on usein se, että aineiston hankkiminen on työlästä ja materiaalia on paljon, joten sen läpikäyminen ja analysoiminen on työlästä. Lomakehaastattelu eli strukturoitu haastattelu on puolestaan täy- sin jäsennehty haastattelu, jossa on valmiit kysymyksen asettelut ja tarkka järjestys. Tällöin haastattelu etenee lomakemaisesti eteenpäin, eikä haastattelussa tarkenneta lisäkysymyksillä vastauksia. Lomakehaastattelua voidaan hyödyntää, jos halutaan saada tarkkoja, yksiselitteisiä vastauksia aiheesta, mutta laajempien kokonaisuuksien ymmärtämisessä ja tutkimisessa voi tulla haasteita, sillä aineisto voi jäädä helposti niukaksi. (Hirsjärvi & Hurme, 1988, 29–34.)

Avoimen ja strukturoidun haastattelun välimaastoon kuuluu teemahaastattelu, josta voidaan käyttää myös nimitystä puolistukturoitu haastattelu. Tällöin haastateltavalla on tietyt teemat läpikäytävänä, mutta kysymystenasettelun tai järjestyksen ei tarvitse olla samanlainen. Haas- tattelija huolehtii tällöin, että kaikki teemat tulee käytyä läpi, mutta kysymysten järjestys, määrä ja muoto voivat vaihdella haastattelusta toiseen. (Eskola & Vastamäki, 2015, 27; Hirsjärvi & Hurme, 1988, 35; Hyvärinen, 2017, 21–22.) Haastattelu etenee haastateltavan ehdoilla, jolloin haastateltava päättää, mitä hän kertoo. Teemahaastattelussa tutkija pyrkii rakentamaan itselleen käsityksen tutkittavasta aiheesta ja hän pystyy lisäkysymysten avulla rakentamaan kokonaisku- vaa itselleen. (Kananen, 2014, 72; Kananen, 2017, 95.) Teemahaastattelun avulla voidaan saada avoimen haastattelun tavoin laajaa ja syvää tietoa tutkittavasta aiheesta, koska se mahdollistaa kysymysten ja vastausten tarkentamisen, jolloin kysymykset ja vastaukset eivät jää epäselviksi.

Kuitenkaan haastattelussa ei mennä niin syvälliseen keskusteluun kuin avoimessa haastattelussa, vaan haastattelua ohjaa tietyt ennalta määrätyt teemat, jotka käydään läpi. (Hirsjärvi & Hurme, 1988, 35–36, 90).

Tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin teemahaastatteluna, sillä se mahdollisti kattavan ja monipuolisen aineiston tutkimukseen. Tarkkaan strukturoitu haastattelu olisi voinut kaventaa tutkimusaineistoa liian niukaksi, jolloin käsitysten vertaileminen olisi voinut olla hankalaa, eikä haastatteluista olisi välttämättä saanut niin paljon tietoa irti. Avoin haastattelu olisi ollut myös hyvä keino kerätä monipuolinen aineisto, mutta tällöin aineisto olisi saattanut paisua liian suureksi, jolloin resurssit eivät olisi riittäneet sen läpikäymiseen. Tämän lisäksi teemahaastattelua puolsi myös se, että tutkimuksessa haluttiin käydä jokaisen haastateltavan kanssa tietyt teemat läpi, jotta käsitysten vertaileminen olisi helpompaa. Teemahaastattelun avulla saadaan jokaiselta haastateltavalta samoista teemoista käsityksiä ja kokemuksia irti, jolloin niistä on helpompi muodostaa johtopäätöksiä. Myös Hirsjärvi ja Hurme (1988, 36) kirjoittaa, että teemahaastattelu on hyvä keino selvittää haastateltavien kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta aiheesta.

4.3.1 Haastatteluiden toteuttaminen

Haastatteluista osa toteutettiin kasvokkain ja osa videohaastatteluina. Vuoden alussa pidettiin kaksi haastattelua, jotka saatiin pidettyä kasvokkain. Loput haastattelut pidettiin videohaastatteluina korona-pandemian vuoksi. Videohaastattelun ansiosta päästiin myös kasvokkaiseen vuorovaikutukseen, vaikka ei olla fyysisesti samassa tilassa. Kasvokkain tapahtuvan haastattelun etuna on, että haastateltava ja haastattelija pääsevät kasvotusten keskustelemaan aiheesta ja voivat olla keskenään suorassa vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 1988, 25). Näin tutkija pääsee näkemään myös haastateltavan non-verbaalit vuorovaikutuksen muodot, kuten ilmeet, eleet, asenteet ja tunteet (Eskola & Vastamäki, 2015, 27; Hirsjärvi & Hurme, 1988, 25). Videohaastattelut mahdollistivat myös sen, että tutkimukseen pystyttiin ottamaan haastateltavia opettajia ympäri Suomea, mikä helpotti huomattavasti haastateltavien löytämistä. Videoyhteyden avulla päästiin kuitenkin heidän kanssansa kasvokkaiseen haastatteluyhteyteen, vaikka haastateltava ja haastattelija olivat eripuolella Suomea. Videohaastattelun etuja ovat joustavuus haastatteluajkojen ja -paikan sopimiseen, haastatteluiden automaattinen tallentaminen sekä laajemat mahdollisuudet löytää haastateltavia, kun ei tarvitse olla fyysisesti samassa tilassa (Kananen, 2017, 115). Näitä etuja hyödynnettiin haastatteluista toteutettaessa. Videoyhteys voi luoda

haastateltavalle enemmän vapautta ja tilanne voi tuntua luonnollisemmalta, kun haastateltava on etäämpänä haastattelijasta (Kananen, 2017, 115). Videohaastattelut eivät kuitenkaan luo täysin samanlaista kontaktia kuin fyysisessä haastattelussa (Kananen, 2017, 115), mutta maailmanlaajuisen tilanteen vuoksi loppuja haastatteluja ei voitu pitää kasvokkain.

Haastattelua varten tehtiin kysymys- ja teemarunko, joka oli pohjana haastatteluille. Kysymysrunko on tutkielman lopussa liitteenä 2. Runko lähetettiin etukäteen haastateltaville tarkasteltavaksi. Tällöin haastateltavat pääsivät jo etukäteen perehtymään kysymyksiin ja miettimään vastauksia niihin. Kun tutkimuskysymykset lähetetään etukäteen haastateltaville, pystyvät haastateltavat valmistautumaan perusteellisemmin aiheeseen ja vastauksiin, jolloin saadaan myös usein enemmän tietoa haastateltavilta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85). Haastattelutilanteissa kaikki kysymykset ja teemat käytiin läpi, mutta niiden järjestys ja muoto hieman vaihtelivat tilanteiden ja keskusteluiden mukaisesti. Tarvittaessa kysymyksiä tarkennettiin tai haastateltavaa pyydettiin kertomaan aiheesta lisää, jotta saataisiin tarkentavaa ja monipuolisempaa tietoa aiheesta. Haastattelut pyrittiin pitämään keskustelunomaisina, jotta haastattelu olisi luonnollinen tilanne.

4.3.2 Tutkimukseen osallistujat

Aineiston kerättiin haastattelemalla yhtätoista luokanopettajaa. Haastateltavien löytäminen oli hieman haasteellista, sillä haastattelut pidettiin pääsääntöisesti toukokuun viimeisillä viikoilla, jolloin opettajat ovat hyvin kiireisiä. Tämän lisäksi tutkimukseen haluttiin valita luokanopettajia, jotka hyödyntävät työssään positiivista pedagogiikkaa, joten näiden kriteerien täyttävien opettajien löytäminen oli haasteellista. Alun perin tavoitteena oli saada ainakin kymmenen haastateltavaa opettajaa aineistoon, jotta käsitysten vertaileminen olisi helpompaa. Tämän vuoksi oli positiivista, että haastateltavia saatiin lopulta 11.

Haastateltavia lähestyttiin usealla tapaa. Osalle opettajista haastattelupyyntö lähetettiin suoraan sähköpostin tai sosiaalisen median välityksellä, mutta osa haastateltavista saatiin Alakoulun aarreaitta -Facebook-ryhmään laitetuista haastattelupyynnöistä. Kyseinen ryhmä on idea- ja verkostoitumisryhmä opettajille ympäri Suomea. Haastattelupyyntöjä lähetettiin useita, mutta 11 kanssa saatiin lopulta pidettyä haastattelut. Runko haastattelupyynnöstä on liitteessä 1.

Haastateltavat olivat pääsääntöisesti luokanopettajia ja he työskentelivät alakouluissa eri puolilla Suomea. Yksi haastateltavista oli kieltenopettaja, mutta toimi tällä hetkellä luokanopettajana, ja yksi opettajista oli erityisluokanopettaja. Kaikki haastateltavat toteuttavat positiivista pedagogiikkaa ainakin jollain tapaa omassa luokassaan. Suurin osa opettajista oli perehtynyt itsenäisesti positiiviseen pedagogiikkaan. Kahdella haastatelluista opettajista oli laaja, vuoden mittainen positiivisen pedagogiikan koulutus ja kaksi haastateltavista olivat tehneet Kandidaattityön ja Pro gradun aikoinaan positiivisesta pedagogiikasta. Muut olivat oppineet positiivisesta pedagogiikasta lukemalla erilaisia julkaisuja sekä oppineet sosiaalisen median ja kollegoiden kautta. Kuusi haastateltavaa olivat saaneet jonkunlaista koulutusta työnantajan puolesta. Näistä suurin osa olivat olleet muutaman tunnin tai päivän mittaisia veso-koulutuksia. Yhdessä koulussa opettajat olivat saaneet halutessaan osallistua laajempaa positiivisen pedagogiikan koulutukseen työnantajan puolesta. Kaikilla tutkimukseen osallistujilla oli erilaiset lähtökohdat ja pohjatieto aiheesta, mikä fenomenografisen tutkimusperinteen mukaan vaikuttaa siihen, millälaisia käsityksiä ja kokemuksia haastateltavilla on (Ahonen, 1994, 114).

Analysointia varten haastateltavat nimettiin nimimerkeillä Ope 1, Ope 2 Ope 3 ja niin edelleen. Näin haastateltavista pystytään koostamaan kokonaisvaltainen käsitys ja tutkimustulosten raportointivaiheessa opettajien lainaukset pystytään tunnistamaan ja yhdistämään taustatietoihin. Taulukkoon 2 on koottu haastateltavien opettajien taustatietoja. Taulukkoon on koottu opettajien tämänhetkinen opetettava luokka-aste, työuran pituus, kuinka kauan opettajat ovat hyödynneet positiivista pedagogiikkaa, mistä he ovat saaneet tietoa positiivisesta pedagogiikasta ja ovatko he saaneet lisäkoulutusta positiivisesta pedagogiikasta työnantajan puolesta.

Taulukko 2. Haastateltavien opettajien taustatietoja

	Opetettava luokka-aste	Opettajan työkokemus	Positiivinen pedagogiikka käytössä	Mistä saanut tietoa positiivisesta pedagogiikasta?	Onko saanut lisäkoulutusta työnantajalta?
Ope 1	1-luokka	4 vuotta	Alusta asti	Itseoppinut	Ei
Ope 2	4-luokka	2 vuotta	Alusta asti	Itseoppinut, Kandidaatintyö ja Pro gradu aiheesta	2h koulutus
Ope 3	3-luokka	13 vuotta	10 vuotta	Itseoppinut	Päivän koulutus
Ope 4	1-2 luokka	4 vuotta	2 vuotta	Itseoppinut	Ei
Ope 5	5-6 luokka, Alunperin kieltenopettaja	22 vuotta eripituisia sijaisuuksia	Alusta asti	Itseoppinut	Ei
Ope 6	1-2 yhdysluokka	2 vuotta	Alusta asti	Itseoppinut	Päivän koulutus
Ope 7	3-4 yhdysluokka	11 vuotta	4 vuotta	Itseoppinut	Tänä keväänä laaja koulutus.
Ope 8	1-2 yhdysluokka	1 vuotta	Alusta asti	Itseoppinut, Kandidaatintyö ja Pro Gradu aiheesta	Ei
Ope 9	2- luokka	3 vuotta	2 vuotta	Itseoppinut, vuoden laaja-alaisen positiivisen pedagogiikan ja hyvinvointiopettajan koulutuksen	Ei
Ope 10	Erityisopettaja luokilla 1-5	18 vuotta	2½ vuotta	Itseoppinut, vuoden laaja-alainen positiivisen pedagogiikan ja hyvinvointiopettajan koulutus	Ei, kouluttanut muita opettajia positiivisesta pedagogiikasta
Ope 11	6-luokka	4 vuotta	Alusta asti	Itseoppinut	Päivän koulutus

4.4 Aineiston analysointi

Tutkielman tulosten analysoinnissa käytettiin sisällönanalyysia, joka on perusanalyysimenetelmä laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103). Sisällönanalyysissa on tarkoituksena analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti tutkimusmateriaalin, eli haastatteluiden, puhuttua sisältöä (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 430; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117). Sen tarkoituksena on pilkkoa ja analysoida aineisto pienempiin osiin ja luokitella niitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 104–105). Analysoinnissa edetään pienistä merkitysyksiköistä laajempiin kokonaisuuksiin ja luodaan laajempia kategorisointeja aineistosta. Fenomenografisen tutkimuksen analyysissä pyritään löytämään aineistosta ajatuksellisia kokonaisuuksia, joilla haastateltavat kuvaavat omia käsityksiä. Tarkoituksena ei niinkään ole takertua yksittäisiin sanoihin, ilmaisutapoihin tai lauseisiin, vaan löytää ydinasia aineistosta. (Huusko & Paloniemi, 2006, 167.) Sisällönanalyysin tavoitteena on luoda yleistetty ja tiivistetty tekstimuotoinen kuvaus aineistosta, jotta niiden tulkitseminen ja johtopäätösten tekeminen on mahdollista (Puusa, 2011b, 117; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117).

Sisällönanalyysi tarkentui tutkielman aikana aineistolähtöiseksi analyysiksi. Sen tarkoituksena on tuottaa aineistosta teoreettinen kokonaisuus. Tällöin analyysi ja analyysiyksiköt pohjautuvat aineistoon ja muodostuvat analyysin aikana. Analysoinnissa muodostetut ala- ja yläluokat luodaan aineiston pohjalta, eikä tässä vaiheessa turvauduta aikaisempaan teoriaan. Aineistolähtöisessä analyysissä toteutetaan myös aineiston raportointi aineistolähtöisesti. Teoriaohjaava sisällönanalyysi on hyvin lähellä aineistolähtöistä analyysiä. Siinä analyysi aloitetaan samalla tavalla kuin aineistolähtöisessä analyysissä, mutta analyysin loppupuolella otetaan mukaan teoriasta nousevia kategorisointeja, jolloin aineisto liitetään suoraan teoreettisiin malleihin ja valmiisiin kategorioihin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109–110, 112, 133.)

Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on löytää aineistosta sisällöllisiä eroavaisuuksia ja pyrkiä kuvaamaan sitä, miten eri tavalla ihmiset käsittävät saman asian (Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Tutkimuksessa selvitetään opettajien käsityksiä vuorovaikutuksesta ja positiivisesta pedagogiikasta ja pyritään löytämään niistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tällöin on tärkeää muodostaa ylä- ja alaluokat suoraan aineistosta, jotta saadaan todenmukaisia käsityksiä aiheesta. Jos kategorisoinnit tuotaisiin valmiina teoreettisesta viitekehyksestä, ei lopulliset tulokset kuvaisi todellisia opettajien käsityksiä. Tämän vuoksi aikaisemman tutkimustiedon yhdistäminen analyysiin ohjaisi aineiston analyysia väärään suuntaan ja aineiston analyysin tu-

lokset eivät olisi enää aitoja. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108.) Tämän vuoksi ryhmittelyn nouseminen puhtaasti aineistosta oli välttämätöntä, jotta aineistosta nousisi todellisemmin opettajien käsitysten eroavaisuudet esille.

Sisällönanalyysi voidaan jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen: aineiston redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely sekä abstrahointi eli käsitteellistäminen. Alla on koottu taulukkoon (Taulukko 3) sisällönanalyysiin eri vaiheet Tuomea ja Sarajärveä (2018) mukaillen.

Taulukko 3. Sisällönanalyysin vaiheet (mukailtu Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123–124)

1. Aineiston redusointi	Haastattelujen kuuntelu Haastattelujen litterointi Aineistoon perehtyminen Pelkistettyjen ilmauksien etsiminen ja alleviivaaminen
Aineiston klusterointi	Pelkistettyjen ilmausten listaaminen Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista Pelkistettyjen ilmauksien ryhmittely ja alaluokkien muodostaminen
Aineiston abstrahointi	Alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen Yläluokkien yhdistäminen pääluokiksi

Analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa aineistoa aletaan käsitellä ja muuttaa äänimuodosta kirjalliseen muotoon. Ensimmäisenä haastattelut kuunnellaan ja litteroidaan tekstimuotoon sanatarkasti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123.) Tutkimuksen tutkimuskysymysten ja -tulosten kannalta äänenpainoilla, äänensävyillä tai tauoilla ei ollut merkitystä, minkä vuoksi sanatarkka litterointi oli riittävää (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 430). Litteroinnin aluksi haastateltavien nimet muutettiin nimimerkeiksi Ope 1, Ope 2, Ope 3 ja niin edelleen. Tämän avulla haastattelut pysyvät anonyymeina, mutta lopullisesta raportoinnista nähdään kokonaiskuva kunkin haastateltavan lainauksista ja taustatiedoista (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Kaikki haastattelut litteroitiin sanatarkkaan muotoon ja lopuksi jokaisesta haastattelusta tehtiin tarkistuskuuntelu.

Litteroinnin jälkeen perehdytään tarkemmin aineistoon ja etsitään sieltä kaikki tutkimukselle merkitykselliset asiat ja pelkistetään ne yksinkertaisempaan muotoon, niin että alkuperäinen merkitys säilyy (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123). Litteroidut haastattelut käytiin yksitellen läpi ja aineistoista alleviivattiin kaikki oleelliset asiat. Tämän jälkeen kaikki alleviivatut kohdat redusointiin eli pelkistettiin yksinkertaisimmiksi ilmauksiksi. Redusoinnin tarkoituksena on

pilkkoa aineistoa pienempiin, merkityksellisiin yksiköihin, jotta niiden luokittelu ja analysoiminen olisi helpompaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123). Alla on esimerkki (Taulukko 4) erään opettajan haastattelun redusoinnista.

Taulukko 4. Esimerkki redusoinnista, Ope 3

<p>No siis se <u>on puhetta</u>, mutta mää oon ite semmonen, niinku että herkkä ihminen, että mää ajattelen, että se on <u>myös eleitä, ilmeitä, kuuntelemista</u>. Ja tottakai se on <u>myös kykyä ilmaista itseä ja jossain määrin kykyä laittaa rajoja</u>. Kaikkee. Mutta ennen kaikkea se on niinku sitä, että sää osaat <u>ilmaista ittees, tuoda ittees tutuks toisille ja vastaanottaa, mitä sieltä toiselta tulee</u>. Ja tärkeätä on myös, että sää meet -- että sää oot <u>vastavuoronen</u>, että meet – että <u>sää pystyt menemään sen toisen maailmaan</u>, vaikka se oiski sulle vähän outo ja vieras.</p>	<p>Puhetta Ilmeitä, eleitä Kuuntelemista Kykyä ilmaista itseään Kykyä laittaa rajoja Kyky tutustua uusiin ihmisiin Kyky vastaanottaa toisen sanomisia Vastavuoroista Kykyä mennä toisen maailmaan</p>
--	---

Redusoinnin jälkeen pelkistetyt ilmaukset listataan yhteen ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 123–124). Analysoinnin apuna käytettiin Exel-ohjelmaa, jonne pelkistetyt ilmaukset listattiin ja jossa niitä lajiteltiin sekä taulukoitiin. Jokaisen haastattelun pelkistetyt ilmaukset listattiin teemoittain taulukoihin niin, että jokaisen haastattelijan pelkistetyt ilmaukset olivat rinnakkain. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset klusteroitiin eli ryhmiteltiin samankaltaisiin ryhmiin. Klusteroinnin tarkoituksena on käydä koko aineisto ja pelkistetyt ilmaukset läpi, etsiä niistä samankaltaisuuksia ja ryhmitellä niitä kuvaaviksi alaluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124). Jokaiselle alaluokalle annetaan sitä kuvaava käsite (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124). Annetun käsitteen on tarkoitus kuvata alaluokan ilmauksien teoreettista merkitystä (Ahonen, 1994, 146).

Jokaisen haastattelun teemat käytiin yksitellen läpi ja ne ryhmiteltiin omiin alaluokkiin. Luokittelut toteutettiin niin, että jokaisen alaluokan pelkistyksissä olisi samanlaisia piirteitä tai samaa asiaa kuvaavia pelkistyskäsitteitä. Alaluokkia tehtiin niin paljon, että kaikille pelkistyksille saatiin oma alaluokka ja sitä kuvaava yläkäsite. Ahosen (1994, 146–147) mukaan kategorioiden ja alaluokkien muodostamisessa tulee olla tarkkana, ettei lähde ylitulkitsemaan ilmauksia tai pakota niitä väärin kategorioihin, jolloin ilmauksen merkitys voi muuttua merkittävästi, eikä analyysistä tule todellista. Alla on esimerkki (Taulukko 5) klusteroinnista. Taulukossa vasemmanpuoleisessa sarakkeessa on esimerkkejä klusteroinnin tuloksena syntyneistä alaluokista ja lo-
puissa sarakkeissa on otteita kolmen haastateltavan pelkistetyistä ilmauksista.

Taulukko 5. Esimerkki klusteroinnista

	Ope 1	Ope 2	Ope 3
Lähtökohta	Asiat arjen ohessa mukana	Positiivisuus taustalla omassa ajattelussa Arvopohja opetukselle	Vähintään yhtä paljon positiivista kuin negatiivista Perus opetustilanteissa mukana
Hyvän esiin nostaminen	Hyvän esiin nostaminen Mitä jo osaa	Onnistumisten etsiminen Tietoinen hyvän ja myönteisen esiin nostaminen Toivottavasta käyttäytymisestä kiittäminen Toivottavan käyttäytymisen sanallistaminen Kehuminen	Myönteisen esiin nostaminen Hyvän huomaaminen toisten työskentelystä tai töistä Kehuminen, kun onnistuu tai ylittää itsensä
Vahvuuspedagogiikka	Vahvuuksien esiin nostaminen Luontenvahvuuksien läpikäynti Tehtäviä vahvuuksista Vahvuudet mukaan arkeen	Vahvuusopetusta Vahvuuksien esiin nostaminen Vahvuuksien huomaaminen Yksinkertaisia harjoituksia vahvuuksista	Omien vahvuuksien tunnistaminen Luontenvahvuuksia Luontenvahvuuksien tunnistaminen ja bongaaminen
Vuorovaikutuksen tukeminen	Vuorovaikutuksen vahvistaminen	Vuorovaikutustaitojen kehittäminen Toiminnallinen tunti keran viikossa	Vuorovaikutuksen kehittäminen

Analyysiin viimeisessä vaiheessa, abstrahoinnissa, yhdistellään alaluokkia yläluokiksi eli luokat kootaan teoreettisiksi käsitteiksi. Klusterointi on merkittävä osa abstrahointiprosessia. Abstrahointia eli yläluokkien ja pääkäsitteiden muodostamista jatketaan niin kauan kuin se on mahdollista. Tavoitteena on saada muodostettua mahdollisimman kuvaavia ja yhdistäviä yläluokkia ja pääluokkia. Tarkoituksena on saada käsitteellistettyä koko aineisto teoreettiseksi kokonaisuudeksi, jolloin yksittäisten henkilöiden ilmaisut on irrotettu käsitteistä kokonaan. Tällöin puhutaan yleisellä tasolla tutkittavasta aiheesta, eikä yksittäisillä tapauksilla ole merkitystä. (Metsämuuronen, 2008, 48; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124–125.) Alla on esimerkki (Taulukko 6) abstrahoinnista. Vasemmanpuoleisessa sarakkeessa on muodostetut yläluokat ja oikeanpuoleiseen sarakkeeseen on koottu alaluokkia, jotka sisältyvät kuhunkin yläluokkaan.

Taulukko 6. Esimerkki abstrahoinnista

Yläluokka	Alaluokat
Positiivisen pedagogiikan lähtökohdat	Lähtökohta arjessa Hyvinvointikasvatus Koko koulun hyvinvointi
Myönteisten tunteiden vahvistaminen	Hyvän esiin nostaminen Myönteisen ilmapiirin edistäminen
Itsensä kehittämisen taidot	Vahvuuspedagogiikka Tunne- ja itsesäätelytaidot Resilienssin tukeminen
Vuorovaikutus	Vuorovaikutuksen tukeminen Oppilaiden osallisuus Oppilaan huomioiminen Opettajan vuorovaikutus
Konkreettinen toiminta luokassa	Konkreettiset harjoitukset Materiaalien hyödyntäminen

Aineiston analysoinnin aitouden varmistamiseksi ja luotettavuuden säilymiseksi on tärkeää pitää alkuperäiset haastattelut ja ilmaukset koko ajan analysoinnin rinnalla. Tutkijan tulee huolehtia, että ilmauksien alkuperäiset tarkoitukset pysyvät loppuun asti samanlaisina, eivätkä ne muutu analyysin aikana. Myöskin tulee huolehtia siitä, etteivät analysoitavat ilmaukset tipu pois analyysin aikana, vaan kaikki tuloksien kannalta merkitykselliset asiat pysyvät loppuun asti mukana. (Ahonen, 1994, 129–131; Tuomi & Sarajarvi, 2018, 126.) Tämän vuoksi aineiston analyysin aikana pidettiin huolta siitä, että jokaisen ilmauksen alkuperäinen tarkoitus ja konteksti pystytään löytämään alkuperäisestä haastattelusta. Analysoinnin ja raportoinnin aikana käytiin jatkuvaa ja systemaattista vuoropuhelua alkuperäisien haastatteluiden kanssa.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen kohdalla tulee pohtia myös luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä tekijöitä. Työskentelyn aikana on pyritty tekemään valintoja, jotka tukevat työn luotettavuutta. Luotettavuuden kannalta on syytä ottaa huomioon laadullisen ja fenomenografisen tutkimuksen ominaispiirteitä. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on luoda ymmärrystä aiheesta, eikä tutkimustulosten voida ajatella olevan yksiselitteinen totuus (Eskola & Suoranta, 1998). Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on laajentaa ymmärrystä siitä, miten eri tavalla ihmiset voivat

käsittää ja nähdä ilmiöitä (Huusko & Paloniemi, 2006, 165). Fenomenografian ajatuksena ei ole saada selville yleistettäviä totuuksia, vaan nimenomaan lisätä ymmärrystä ihmisten erilaisesta ajattelusta (Marton, 1981, 180–181). Tämän vuoksi tutkimustuloksista ei voida vetää suoria johtopäätöksiä siitä, mitä opettajat ajattelevat positiivisesta pedagogiikasta ja vuorovaikutussuhteista, vaan tutkimus antaa lisää ymmärrystä, miten nämä ilmiöt nähdään ja kuvataan opettajien keskuudessa. Tämän vuoksi rehabiliteettia voi olla vaikea määrittää. (Kananen, 2014, 147.) Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu se, ettei tutkimusta toistamalla välttämättä saada samaa lopputulosta (Ahonen, 1994, 130). Jos tutkimus uusittaisiin ja valittaisiin eri henkilöt kertomaan heidän käsityksistään, voisi tulos olla erilainen. Myös teemahaastatteluiden luonteeseen kuuluu se, että haastattelut ovat ainutkertaisia ja tilannesidonnaisia, eikä samojen henkilöiden uudelleenhaastattelemisen toisi välttämättä samanlaista aineistoa, vaan tällöin haastattelussa voisi nousta erilaisia käsityksiä ja ajatuksia (Hirsjärvi & Hurme, 1988, 129). Tämän vuoksi tutkimuksen rehabiliteettia ei voida määrittää sen perusteella, saataisiinko tutkimuksesta sama tulos, jos tutkimus uusittaisiin. (Hirsjärvi & Hurme, 1988, 129.) Tutkimus antaakin subjektiivisten kokemusten kautta vain lisää ymmärrystä aiheesta, ei yksiselitteistä totuutta (Eskola & Suoranta, 1998; Erkkilä, 2005, 196–198).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan mitata esimerkiksi sillä, onko tutkimusraportissa perusteltu ja esitetty tehdyt ratkaisut ja rajaukset, onko aineiston sisältö oikeaa tutkimuskysymyksiin nähden, onko haastatteluissa huomioitu luotettavuuteen liittyvät seikat ja pysyykö aineiston alkuperäiset merkitykset samanlaisina ja aitoina koko analyysin ajan (Aaltio & Puusa, 2011, 154; Ahonen, 1994, 129; Hirsjärvi & Hurme, 1988, 129–130). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK), 2012, 6) on laatinut toimintaohjeet tutkijoille hyvän tieteen käytänteistä. Sen mukaan tutkijoiden tulee noudattaa näitä käytänteitä ja tuoda raportoinnissa ilmi luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä seikkoja. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu esimerkiksi se, että tutkijat noudattavat huolellisuutta, tarkkuutta ja rehellisyyttä tutkimusta tehdessään. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK), 2012, 6.) Koko tutkimuksen ajan on pyritty tekemään valintoja, jotka tukevat työn luotettavuutta ja eettisyyttä. Lähtökohtana on ollut se, että tutkimuksen aikana perustellaan ja avataan kaikki tehdyt ratkaisut tutkimusmetodin valinnasta, tutkimuksen toteuttamisesta, aineiston keruusta ja analysoimisesta totuudenmukaisesti ja huolellisesti. Hyvän tieteen käytänteisiin kuuluu se, että tutkimuksen kulku, toteutus ja raportointi tehdään tieteelle asetettujen vaatimusten mukaisesti huolellisesti ja yksityiskohtaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK), 2012, 6). Tutkimuksessa on pyritty tekemään luotettavuutta ja eettisyyttä lisääviä valintoja muun muassa haastatteluiden

pitämisessä sekä aineiston analysoimisessa. Näistä on kirjoitettu tarkemmin kappaleissa 4.5.1. *Haastatteluiden luotettavuus ja eettisyys* ja 4.5.2. *Aineiston analysoinnin ja raportoinnin luotettavuus*.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK), 2012, 6) mukaan hyvän tieteen käytänteisiin kuuluu myös se, että tutkimuksessa huomioidaan muiden tutkijoiden saavutuksien kunnioittaminen ja tiedonhankinta tapahtuu tieteen käytäntöjen mukaisesti. Tämän vuoksi tutkimuksen teoreettista viitekehystä luodessa on tarkasteltu kriittisesti ja objektiivisesti teorioita ja valmiita tutkimuksia. Tutkimuksessa on pyritty käyttämään useita tieteellisiä lähteitä ja saamaan niistä kokonaiskuva. Lähdekirjallisuuteen perehtyessä on tarkasteltu kriittisesti valittuja julkaisuja ja tutkimustuloksia. (Niiniluoto, 2002, 37; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150–151.) Viitauksissa on käytetty tarkkoja lähdeviitteitä, joiden avulla kunnioitetaan alkuperäisiä tutkijoita, mutta samalla sen avulla voidaan löytää ja tarkistaa lähteiden alkuperä (Eskola & Suoranta, 1998; Kuula, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150–151).

Laadulliseen tutkimuksen luonteeseen kuuluu myös subjektiivinen ote tutkimukseen, mikä voi näkyä tutkimuksen tuloksissa tai analyysissä (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkijalla on iso rooli tutkimuksen toteuttamisessa, haastatteluiden pitämisessä, aineiston analysoinnissa ja johtopäätösten tekemisessä, jolloin tutkijan tekemät valinnat sekä rajaukset ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen (Aaltio & Puusa, 2011, 154; Ahonen, 1994, 130). Jos tutkimuksen olisi tehnyt toinen tutkija, olisi toisen tutkijan tekemät valinnat voineet johtaa täysin toisenlaiseen aineistoon ja analyysin lopputulokseen (Ahonen, 1994, 130). Koko tutkimusprosessin ajan on pyritty suhtautumaan objektiivisesti ja kriittisesti niin teoriaan, aineistoon kuin aineiston analysointiin. Niistä on pyritty löytämään tutkimukselle merkittäviä tekijöitä jättämättä mitään pois. Aineistoa analysoidessa on pyritty sulkemaan tutkijan omat ennakko-oletukset ja tulkinnat pois ja keskittymään vain siihen, mitä aineisto sanoo.

4.5.1 Haastatteluiden luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen ja aineiston luotettavuuteen ja sisältöön vaikuttaa merkittävästi se, ketä tutkimukseen osallistuu, miten tutkimuksen osallistujat valitaan ja miten henkilöiden taustat vaikuttavat aineiston lopputulokseen (Ahonen, 1994, 153). Kuten aiemmin kerrottiin, tutkimukseen osallistujia lähestyttiin monella tapaa. Osaan lähestyttiin henkilökohtaisesti joko sosiaalisessa mediassa tai sähköpostilla ja osa haastateltavista saatiin Facebookin Alakoulun aarreaitta - ideaa ja vertaistukiryhmästä, jossa on alakoulussa opettavia opettajia. Tutkimukseen haluttiin valita

opettajia, jotka työskentelevät alakoulussa, ja jotka hyödyntävät positiivista pedagogiikkaa ainakin jossain määrin omassa työssään, ja se ilmaistiin jo haastattelupyynnöissä. Tällä on varmasti ollut vaikutusta tutkimusten tuloksiin ja se on rajannut tutkimukseen osallistujia paljon. Jos tutkimukseen olisi otettu sekä sellaisia opettajia, joilla on todella laaja tietämys positiivisesta pedagogiikasta, että sellaisia, joilla tietämys on hyvin pintapuolista tai vähäistä, olisivat käsitykset ja myös tutkimustulokset varmasti eronneet paljon. Tällöin koko tutkimusasetelman olisi pitänyt olla erilainen.

Kuitenkin haastateltavat tulivat hyvin erilaisista taustoista, millä on varmasti ollut vaikutusta siihen, minkälaiset käsitykset kullekin haastateltavalle on syntynyt. Martonin (1981) mukaan käsityksiin vaikuttavat henkilön oma tietopohja sekä henkilökohtaiset kokemukset, minkä huomasi myös haastatteluissa. Vaikka lähes kaikki olivat perehtyneet joko itse tai koulutuksien kautta positiiviseen pedagogiikkaan ja vuorovaikutussuhteisiin melko syvällisesti, oli opettajien tietopohjissa paljon eroavaisuuksia, mikä näkyi aineistossa. Useista haastatteluista kävi ilmi, kuinka pitkälle perehtyneitä he asian tiimoilta oli ja kuinka systemaattisesti he positiivista pedagogiikkaa hyödynsivät. Osalla haastatteluista opettajista positiivinen pedagogiikka näkyi opetuksessa hyvin vahvasti ja merkittävänä osana arkea, kun taas osalla se oli pienemmässä osassa. Tällä varmasti on vaikutusta siihen, minkälaiset käsitykset heille on muodostuneet.

Haastateltavien opettajauran pituuden vaihtelivat myös yhdestä vuodesta yli 20 vuoden opettajauraan, jolloin kokemukset opettajana toimimisesta on hyvin erilaiset. Myös se, kuinka pitkään on käyttänyt positiivista pedagogiikkaa, vaikuttaa varmasti siihen, minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia positiivisen pedagogiikan vaikutuksista on ehtinyt syntyä. Muutama opettaja myös kommentoi haastattelussa siitä, että on hankala arvioida, mitkä vaikutukset ovat juuri positiivisesta pedagogiikasta johtuvia, kun opettajauraa on niin vähän takana, eikä muunlaisesta toimintatavasta ole kokemusta. Voidaan siis todeta, että haastateltavien taustoilla on varmasti ollut vaikutusta siihen, minkälaisia käsityksiä heille on positiivisesta pedagogiikasta ja vuorovaikutussuhteiden yhteydestä on syntynyt.

Haastatteluiden toteuttamisessa on pyritty tekemään tutkimuksen kannalta eettisiä valintoja. Hyvän tutkimuksen käytänteisiin kuuluu, että tutkimukseen osallistujat ovat tietoisia, mihin ovat ryhtymässä eikä tutkimukseen osallistujille koidu osallistumisesta fyysistä tai henkistä haittaa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK), 2012, 6; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 156). Tutkimuksen aikana tulee pitää myös huolta siitä, ettei henkilötietoja levitetä ja eikä tutkimuk-

nessa käytetä tunnistettavia tietoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 156). Jo haastattelupyynnöjä suunniteltaessa kiinnitettiin huomiota eettisiin tekijöihin. Haastattelupyynnössä kerrottiin haastateltavalle tutkimuksen tarkoituksen, haastatteluiden tavoitteen ja keston sekä sen, että haastattelut tallennetaan. Myös haastattelun alussa käytiin haastateltavien kanssa läpi tutkimuksen tarkoitus sekä se, että osallistumalla haastatteluun haastateltava antaa luvan käyttää materiaalia tutkimuksessa. Tämän lisäksi kerrottiin, että haastattelut tallennetaan, eikä materiaalia käytetä muihin tarkoituksiin. Näiden toimenpiteiden vuoksi haastateltavat olivat tietoisia, mihin olivat ryhtymässä (Hyvärinen, 2017, 32–39).

Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa haastateltavien anonymiteetti säilytettiin. Anonyymius käytiin myös läpi haastateltavien kanssa ennen haastattelua. Anonyymiuden varmistaminen on tutkimuksen eettisyyden yksi peruspilari, josta tutkijan tulee pitää huoli (Ranta & Kuulaluumi, 2017). Koko tutkimuksen ajan haastateltavien nimet, paikkakunnat ja työpaikat pysyivät tunnistamattomina. Rannan ja Kuulaluumin (2017) mukaan anonyymiuden säilyttämiseksi tulee pohtia, mitä tunnistetietoja on välttämätöntä tietää ja voidaanko tunnistetietoja muuttaa tai korvata yleisillä tiedoilla. Haastatteluiden litterointivaiheessa haastattelijoiden mainitsemat koulujen ja paikkakuntien nimet poistettiin, jotta anonyymius säilyy, sillä niillä ei ollut tutkimuksen kannalta merkitystä. Haastatteluissa mainittujen oppilasesimerkkien nimet korvattiin termillä ”*oppilas x*” ja koulujen nimet muutettiin *meidän koulussamme* ja *lähikoulussa*. Muutetut kohdat on litterointitekstissä kursivoitu. Tutkimuksessa kerättiin yleisinä tietoina vain tämänhetkinen opetettava luokka-aste ja opettajauran pituus, mutta näiden tietojen pohjalta ei anonyymiutta voi selvittää.

Hännisen (2015, 181) mukaan erityisesti ihmisten henkilökohtaisia käsityksiä ja kokemuksia tutkittaessa on tärkeää, että ihmiset pysyvät tunnistamattomina ja kunnioitetaan heidän kokemusten kokonaisuutta. Tämän vuoksi jokaiselle haastateltavalle annettiin oma nimimerkki, jotta haastateltavan kokemukset on mahdollista yhdistää, mutta samalla heidän anonyymiutensa voitiin säilyttää.

4.5.2 Aineiston analysoinnin ja raportoinnin luotettavuus

Ahosen (1994, 129) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella kahden eri tekijän avulla: pysyykö tulkitut asiat aitoina koko analysoinnin ajan ja miten tutkimustulokset asettuvat teoreettiseen viitekehykseen. Laadullisessa tutkimuksessa tärkeintä on siis pohtia sitä, ovatko tulkinnat pysyneet aitoina, eli valideina, ja tuleeko niissä ilmi samoja asioita, mitä

teoreettisessa viitekehyksessä. Ahosen (1994, 129) mukaan aitoutta merkitsee se, onko aineiston sanoma pysynyt muuttumattomana läpi tutkimuksen ja onko tutkija käsittänyt haastateltavien sanoman samalla tavalla kuin haastateltava sen on tarkoittanut. Tutkija ei siis saa esimerkiksi ylitulkita aineistoa tai vetää omia johtopäätöksiä haastateltavien ilmauksista, vaan niiden pitäisi pysyä koko analysoinnin ja raportoinnin ajan samanlaisina. Tärkeää on pohtia sekä aineiston ja analysoinnin tuloksena syntyneiden kategorioiden aitoutta ja relevanttia teoreettiseen viitekehykseen. (Ahonen, 1994, 129–130.)

Aineiston analysoinnissa tulee huomioida myös aineiston objektiivinen tarkastelu, jotta analyysistä tulee todenmukainen (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 15). Koko aineiston analysoimisen aikana pyrittiin siihen, että aineiston sanomat pysyvät muuttumattomana ja alkuperäinen konteksti pysyy selvillä. Tutkijan omat ennakko-oletukset ja tulkinnat pyrittiin pitämään erillään analysoinnista, jotta ne eivät muuttaisi analyysia. Tämän vuoksi analysoinnin aikana keskityttiin vain siihen, mitä aineisto sanoo. Jo litteroinnin aikana pidettiin huolta siitä, ettei mitään jää huomioimatta analysoinnissa, eikä sisältö muutu. Tämän vuoksi tehtiin sanatarkka litterointi ja lopuksi vielä tarkastuskuuntelu jokaisesta haastattelusta. Näin pystyttiin olemaan varmoja, että litteroinnit ovat totuudenmukaisia eikä sisältö ollut muuttunut äänitteiden ja kirjallisen aineiston välillä.

Koko analyysin teon aikana aineistoa pyrittiin tarkastelemaan objektiivisesti ja löytämään haastatteluista olennaiset asiat. Aineistot pyrittiin rajaamaan siten, ettei mitään tärkeää jää ulkopuolelle, eikä haastatteluiden sisältö muutu analyysin aikana. Ruusuvuoren ja kumppaneiden (2010) mukaan olennaisinta aineiston rajaamisessa on se, että rajausta on johdonmukainen ja tutkimuskysymyksen mukainen. Tämän vuoksi aineistoa tutkittiin systemaattisesti ja tarkasti, ja siitä pyrittiin löytämään ne asiat, joita tutkimuskysymyksissä oli tarkoitus selvittää.

Tuomen ja Sarajärven (2008, 139) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan mitata vahvistettavuudella ja vahvistamisella. Koko aineiston analyysin aikana pidettiin huolta siitä, että kaikki pelkistykset ja lainaukset pystytään jäljittämään alkuperäisistä haastatteluista. Tämän vuoksi analyysivaiheessa tehtiin tarkat merkinnät ja pidettiin huolta siitä, että alkuperä on tarkastettavissa. Validiteettia lisää myös se, että koko analyysin aikana on käyty vuoropuhelua alkuperäisten haastatteluiden kanssa, jotta asiat pysyvät alkuperäisinä (Kananen, 2017, 178). Myös Puusan (2011b, 118) mukaan laadullisen aineiston analyysin luotettavuutta lisää se, että jokainen analyysin vaihe on nähtävillä ja erikseen tallennettuna, jolloin aikaisempiin vaiheisiin on helppo palata ja tarkastella niitä. Tämän vuoksi jokainen analyysin vaihe tehtiin

omalle tiedostolle, johon merkittiin ylös tehdyt ratkaisut. Tällöin pystyttiin myös myöhemmin tarkastelemaan tehtyjä ratkaisuja sekä tarvittaessa palaamaan niihin.

Tutkimuksessa on pyritty siihen, että aineiston analyysi nousee puhtaasti aineistosta, eikä tutkijan omat oletukset ja tulkinnat nousisi esille. Myös tulosten raportoinnissa on pyritty tekemään johdonmukaisia päätelmiä ja tekemään viittauksia alkuperäisistä haastatteluista. Raportoinnissa pyrittiin nostamaan esiin niitä tekijöitä, jotka nousivat päällimmäisenä esiin abstrahoinnin ja klusteroinnin tuloksena. Raportoinnissa pyrittiin tuomaan esille kokonaiskuva analyysin tuloksista. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettajien käsityksiä, minkä vuoksi aineiston analyysivaiheessa pyrittiin löytämään aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä tuomaan niitä ilmi. Myös alkuperäisaineistoista tehdyt lainaukset lisäävät analyysin luotettavuutta, sillä tällöin lukijakin pystyy näkemään, mitä alkuperäisessä aineistossa on sanottu ja vastaako se raportoitua tekstiä (Aaltio & Puusa, 2011, 161). Tämän vuoksi aineiston analyysin raportointiin on liitetty paljon lainauksia alkuperäisestä aineistosta. Lainauksiin on myös merkattu, kenen haastattelusta ne on otettu.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että tutkimuksen tulokset vastaavat teoreettisessa viitekehyksessä ilmeneviä teorioita ja tutkimuksia (Ahonen, 1994, 139). Tutkimuksen aineisto, tulokset ja kategorisoinnit ovat relevantteja aiempien tutkimusten ja teorioiden kanssa, mitä on pohdittu kappaleessa 6. *Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset*. Aineistosta nousi paljon samoja asioita esille, mitä teoriakirjallisuus tuo esille. Myös kategorisoinnit vastasivat teoriakirjallisuutta. Ahosen (1994, 130) mukaan tutkimusta voidaan pitää luotettavana, kun ai-tous ja tutkimuksen relevanssi toteutuu.

5 Tutkimustulokset

Lähes kaikki (9/11) haastateltavat mainitsivat jo haastattelun alussa, että positiivinen pedagogiikka on vahva osa omaa vuorovaikutusta ja itselle luonnollinen tapa toimia. Opettajat kertoivat, että hyvä vuorovaikutus luokassa sekä positiivinen ja kannustava lähestymistapa ovat keskeinen osa positiivista pedagogiikkaa ja sillä on isoja vaikutuksia oppimiseen, oppilaiden hyvinvointiin ja yleiseen ilmapiiriin. Positiivisen pedagogiikan kerrottiin olevan opettajien lähtökohtainen tapa toimia kouluympäristössä. Se nähtiin ennen kaikkea hyvän esiin nostamisena, oppilaiden vahvistamisena ja vahvuuksien esiin nostamisena.

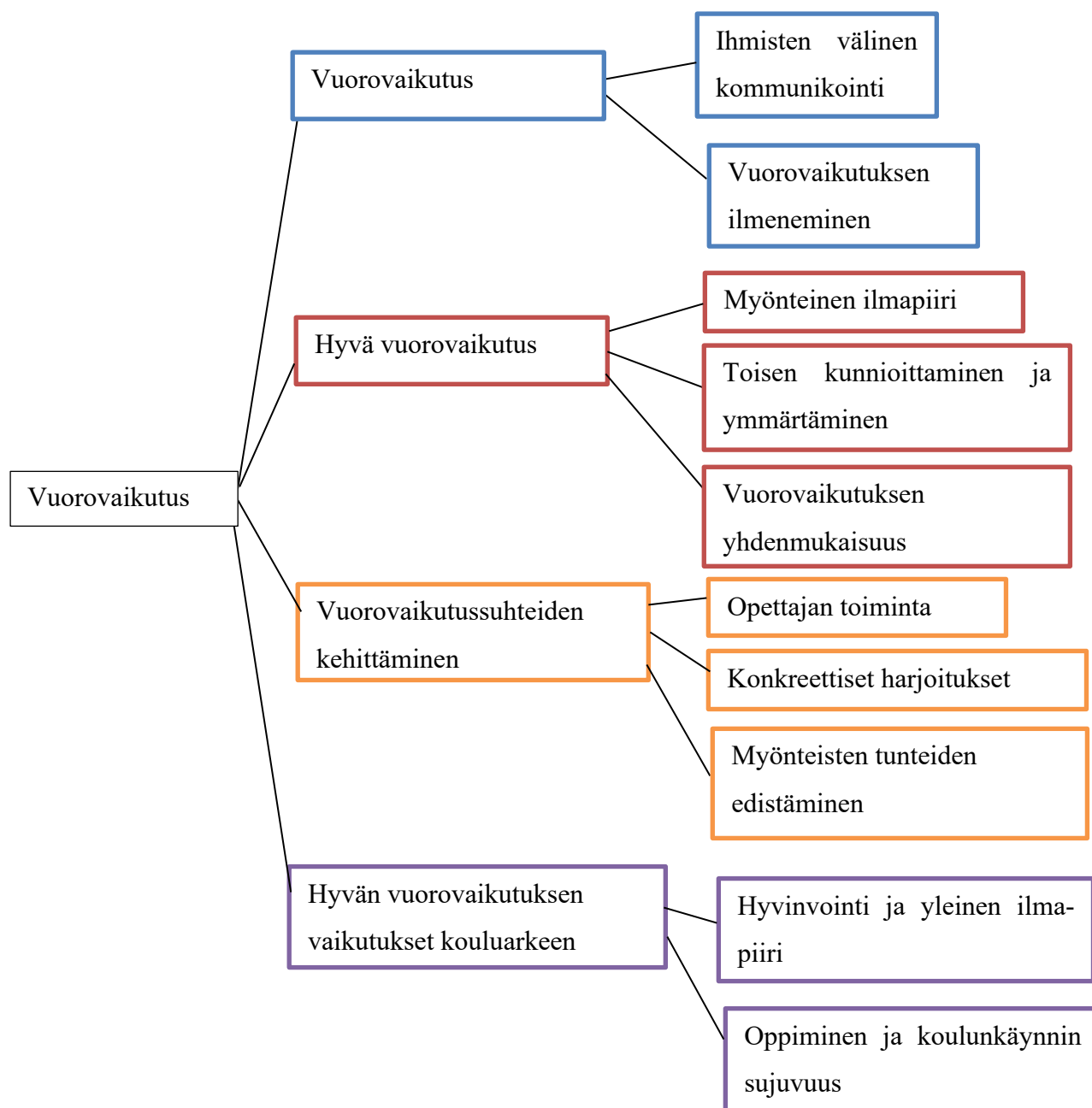
Haastatteluissa nousi esille hyvin paljon samoja asioita ja opettajilla oli melko yhtenäiset näkemykset vuorovaikutuksesta, positiivisesta pedagogiikasta ja positiivisen pedagogiikan vaikutuksista vuorovaikutussuhteisiin. Haastatteluissa nousi esille myös melko paljon samoja asioita, mitä on noussut aiheeseen liittyvässä kirjallisuudessa ja aikaisemmissa tutkimuksissa.

Analyysin tulokset on jaettu tutkimuskysymysten mukaan kolmeen alaotsikkoon: vuorovaikutus, positiivinen pedagogiikka ja positiivisen pedagogiikan vaikutukset vuorovaikutussuhteisiin. Jokaisen otsikon alle on koottu analyysin tuloksia sekä liitetty lainauksia opettajien haastatteluista. Tulosten raportoinnissa on nostettu esille klusteroinnin ja abstrahoinnin tuloksena syntyneitä ryhmiä ja esitetty ne myös kuvioina. Alaotsikoiden luomisessa on hyödynnetty abstrahoinnin tuloksena muodostuneita pääluokkia ja yläluokkia.

5.1 Vuorovaikutus opettajien kokemana

Kappaleessa kootaan yhteen opettajien käsityksiä vuorovaikutuksesta. Abstrahoinnin tuloksena muodostui neljä pääluokkaa: vuorovaikutus, hyvä vuorovaikutus, vuorovaikutussuhteiden kehittäminen ja hyvän vuorovaikutuksen vaikutukset kouluarkeen. Jokainen pääluokka vielä jakaantui kahteen tai kolmeen yläluokkaan. Alla on esitetty kuviossa 1 ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä muodostuneet pää- ja yläluokat.

Vuorovaikutukseen liittyvä analysointi on jaettu neljään alaotsikkoon abstrahoinnin tuloksena syntyneiden pääluokkien mukaan. Jokaisen alaotsikon alle on kuvattu abstrahoinnin tuloksena syntyneet ryhmät. Jokainen alaotsikko on jaettu analyysissa muodostuneiden yläluokkien mukaisiin väliotsikoihin.

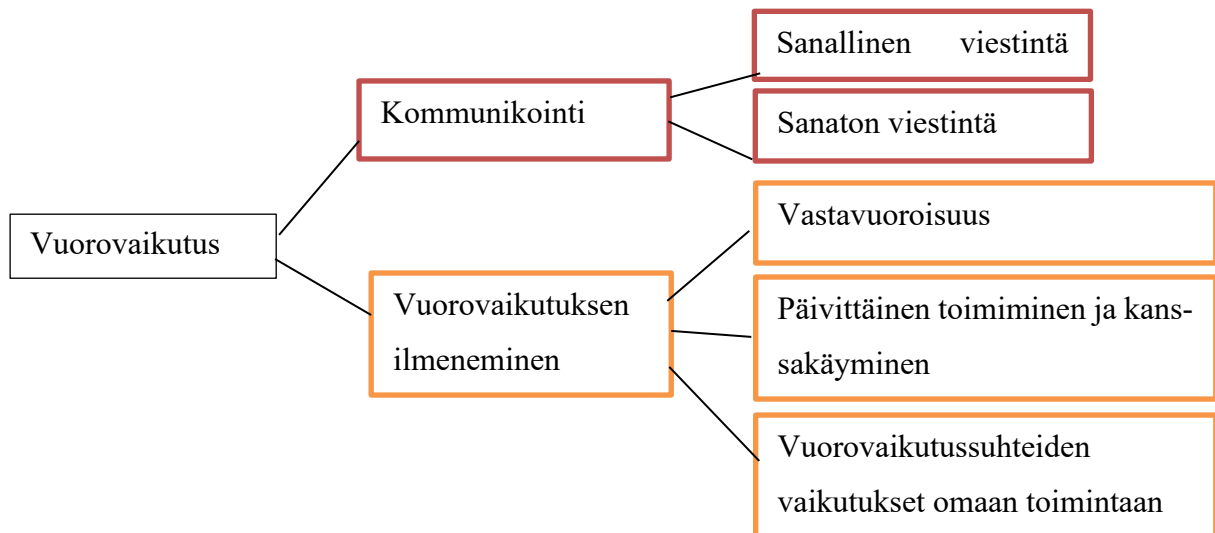


Kuvio 1. Analyysin tuloksena syntyneet pääluokat ja yläluokat

5.1.1 Vuorovaikutus

Opettajilla oli hyvin yhtenäiset näkemykset siitä, mitä vuorovaikutus on. Opettajien vastauksissa vuorovaikutusta määriteltiin pääasiassa kahdella tavalla. Ensiksi määriteltiin se, mitä vuorovaikutus on. Se nähtiin ennen kaikkea ihmisten välisenä kommunikointina sekä viestintänä ja siihen liitettiin sekä sanaton että sanallinen viestintä. Toisena opettajat määrittivät sen, miten vuorovaikutus ilmenee ja miten se vaikuttaa meidän elämässämme. Näiden pohjalta muodostui

kaksi yläluokkaa: vuorovaikutuksen ilmeneminen sekä kommunikointi. Kommunikointi voidaan vielä jakaa sanattomaan ja sanalliseen viestintään. Alle on koottu kuvioon 2 analyysissä muodostuneet ylä- ja alaluokat.



Kuvio 2. Analyysin tuloksena syntyneet ylä- ja alaluokat.

Kommunikointi

Kaikki (11/11) opettajat aloittivat vuorovaikutuksen määrittämisen kertomalla, että vuorovaikutus on ihmisten välistä kommunikointia ja viestintää.

”Vuorovaikutus on kahden tai useamman ihmisen sanatonta tai sanallista viestintää” (Ope 9)

Opettajat kertoivat, että vuorovaikutus on kohtaamista, keskustelemista, kuuntelemista, ymmärtämistä sekä viestien vastaanottamista ja siihen reagoimista.

”Se on keskustelua, se on kuuntelemista ja halua ymmärtää toista” (Ope 2)

”Se tapahtuu monella tasolla. Se on kohtaamista, toisen kuuntelemista, toisten viestien vastaanottamista” (Ope 10)

Osa opettajista (3/11) tarkensi määritelmää siten, että vuorovaikutusta on sekä kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus, mutta myös internetissä sekä kirjallisessa muodossa tapahtuva kommunikointi. Tämän lisäksi kaksi opettajaa täydensi, että vuorovaikutusta voi olla myös muidenkin kuin ihmisten kanssa. Esimerkkinä mainittiin vuorovaikutus lemmikin kanssa.

Ja toki myös kirjoitetussa muodossa ja kaikki hymiöt ynnä muut viestintä keinot siihen sisältyen” (Ope 9)

”Ja toki sitä nykyään tapahtuu kaikkialla muuallakin sitä vuorovaikutusta ei vaan niinku tälleen in real life, vaan se on myös siellä netissä, somessa ja muualla – –” (Ope 1)

”Mä koen, että kyllä mä voin muidenki ku ihmisten kanssa vuorovaikuttaa – – Joku voi olla vaikka lemmikin kanssa vuorovaikutuksessa.” (Ope 8)

Iso osa opettajista (6/11) nosti esille myös vuorovaikutuksen nonverbaalit puolet. Opettajat mainitsivat, että ilmeet, eleet ja kehonkieli ovat tärkeä osa vuorovaikutusta.

” – – musta siinä on tärkeää myös niinku se semmonen nonverbaalinen puoli. Ei pelkästään sitä sanallista keskustelua, vaan just myös semmosta kahen ihmisen välistä silmiin katsomista ja just niitä ilmeitä ja eleitä.” (Ope 6)

” – – se toisen semmonen kohtaaminen ja se kehonkieli ja ilmeet, eleet ja kaikki vaikuttaa niin paljon vuorovaikutukseen” (Ope 8)

Yksi opettaja tarkensi vielä syvemmin vuorovaikutuksen määritelmää ja kertoi, että vuorovaikutukseen liittyy myös kyky ilmaista itseään, tuoda itseään tutuksi sekä laittaa rajoja. Opettajan mukaan siihen liittyy myös tiedon vastaanottamista sekä siihen reagoimista. Opettaja näki, että tärkeää on myös pystyä menemään toisen maailmaan.

”Se on myös kykyä ilmaista itseä ja jossain määrin kykyä laittaa rajoja. – – Mutta ennen kaikkea se on niinku sitä, että sää osaat ilmaista ittees, tuoda ittees tutuksi toisille ja vastaanottaa, mitä sieltä toiselta tulee. Ja tärkeätä on myös, että sää oot vastavuoronen, että sää pystyt menemään sen toisen maailmaan, vaikka se oiski sulle vähän outo ja vieras. (Ope 3)

Vuorovaikutuksen ilmeneminen

Opettajat tarkensivat vuorovaikutuksen määritelmää myös siihen, että vuorovaikutus ilmenee meidän päivittäisessä toiminnassamme merkittävällä tavalla ja vaikuttaa myös meidän tunteisiimme ja toimintaamme. Lähes kaikki (10/11) opettajat mainitsivat, että vuorovaikutus on osa meidän päivittäistä toimintaamme ja jokapäiväistä kanssakäymistä toisten ihmisten kanssa.

Opettajat kertoivat, että vuorovaikutukseen liittyy kaikki se toiminta, mitä ihmisten välillä tapahtuu.

”Se on kahen tai useamman ihmisen kanssakäymistä – viestintää” (Ope 7)

”Mun mielestä vuorovaikutus on semmosta päivittäistä kanssakäymistä, mitä tapahtuu ihmisten, vaikuttajien välillä.” (Ope 11)

Viisi (5/11) opettajaa nosti haastattelussa esille vuorovaikutuksen vastavuoroisuuden, jolloin jokaisella vuorovaikutukseen osallistuvalla on oma rooli vuorovaikutuksessa. Yksi opettaja kuvasi hyvin, että vuorovaikutus on vuorollaan vaikuttamista.

”Vuorovaikutus on niinku sanotaanki vuoro – vaikuttamista, eli sen aina pitäis olla vastavuoroista. Siinä annetaan jotaki ja vastaanotetaan jotaki.” (Ope 10)

Yksi opettaja tarkensi vuorovaikutuksen määritelmää kertomalla, että se on usein tulkinnanvaraista ja haavoittuvaa. Opettaja kuvasi myös, että vuorovaikutukseen vaikuttavat ihmisen tunteet, ajatukset, asenteet ja tiedot, mikä vaikuttaa myös siihen, miten ihminen vuorovaikutuksessa ja ihmissuhteissa toimii.

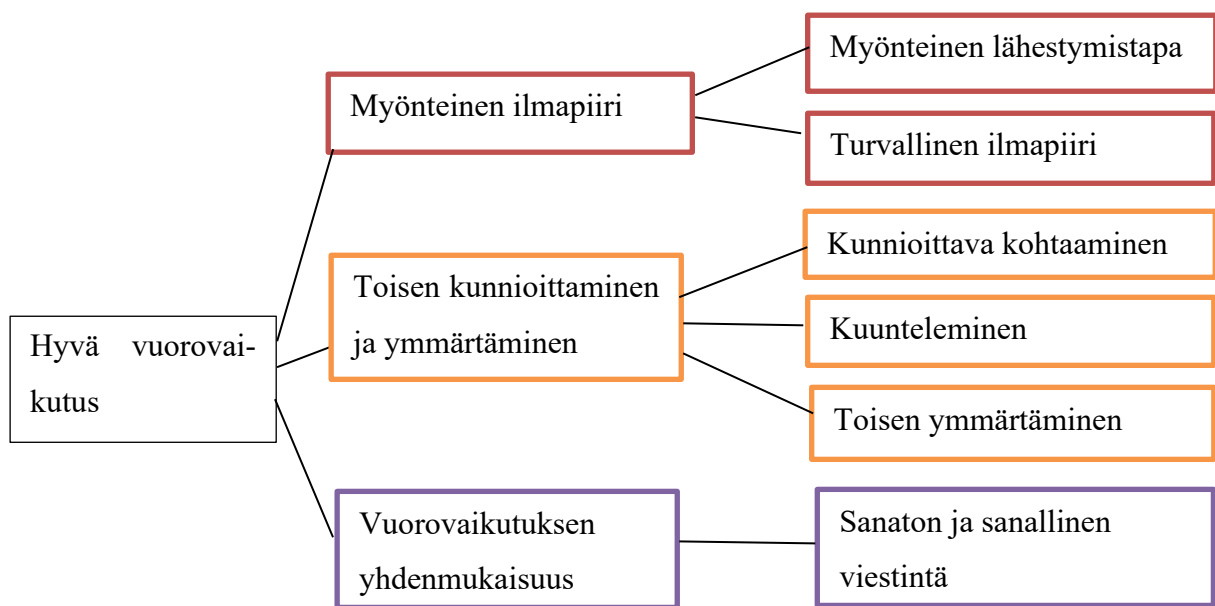
”Se on myös aika monesti tulkinnanvaraista. Se on hyvin haavoittuvaa, koska se on tulkinnanvaraista, niin saattaa tulla väärinkäsityksiä helposti. Vuorovaikutus on sellanen asia, johon vaikuttaa monet asiat: meidän tunteet, meidän ajatukset, meidän asenteet, meidän tiedot. Ja vuorovaikutus itsessään vaikuttaa erittäin paljon meidän ihmissuhteisiin, meidän kohtaamiseen, meidän tapaan toimia.” (Ope 10)

Hän myös kertoi, että osa ihmisistä on myös herkempiä tulkitsemaan sanatonta viestintää ja osa ihmisistä pystyy paremmin hallitsemaan sanallista viestintää. Hänen mukaansa osalle vuorovaikutustaidot ovat itsestään selvempiä ja toiset joutuvat harjoittelemaan niitä pidempään.

”Ja toiset on ehkä herkempiä vaistoamaan ja huomioimaan sitä sanatonta viestintää ja toisille se sanallinen viestiminen on vahvempaa. Ja joillekki se on aika itsestäänselvää se vuorovaikutus ja toiset joutuu harjoittelemaan niitä vuorovaikutustaitoja tosi paljon” (Ope 10)

5.1.2 Hyvä vuorovaikutus

Hyvän vuorovaikutuksen määritelmää lähdettiin kuvailemaan myönteisen ilmapiirin ja toisen kunnioittamisen sekä ymmärtämisen kautta. Lähes kaikkien opettajien puheessa tuli nämä molemmat osa-alueet ilmi. Kaksi opettajaa nosti myös vuorovaikutuksen yhdenmukaisuuden esille. Näiden pohjalta muodostui kolme yläluokkaa: myönteinen ilmapiiri, toisen kunnioittaminen ja ymmärtäminen sekä vuorovaikutuksen ymmärtäminen. Alle on koottu kuvioon 3 analyysissä muodostuneet ylä- ja alaluokat.



Kuvio 3. Analyysin tuloksena syntyneet ylä- ja alaluokat.

Myönteinen ilmapiiri

Lähes kaikki (10/11) opettajaa nostivat hyvän vuorovaikutuksen keskeiseksi asiaksi myönteisen lähestymistavan. Opettajat kuvasivat, että hyvässä vuorovaikutuksessa tärkeää on lähtökohdaisesti myönteinen ja kannustava lähestymistapa. Opettajat myös kertoivat, että ilmapiirin tulisi olla avointa, myönteistä, kannustavaa ja välittävää. Keskeisenä asiana nähtiin positiivinen ja välittävä ilmapiiri

”Se on semmosta tasa-arvoista, kannustavaa ja ystävällistä ja välittävää.” (Ope 4)

”Ja avointa, lämmintä, lempeää, jos pitäis kuvailla adjektiiveilla. hyväksyvää, semmosta positiivista ilmapiiriä luovaa vuorovaikutusta.” (Ope 7)

Myös turvallinen ilmapiiri nostettiin esille useassa (5/11) vastauksessa. Opettajat kertoivat, että on tärkeää, että jokainen tulee kuulluksi ja jokainen pystyy ilmaisemaan itseään itselle sopivalla tavalla. Opettajat näkivät tärkeänä sen, että hyvässä vuorovaikutuksessa jokainen kokee ilmapiirin turvallisena ilmaista omia ajatuksia. Opettajat kuvasivat, että hyvässä vuorovaikutuksessa on tärkeää kohdata ja hyväksyä toinen juuri sellaisena kuin se on. Turvallisen ilmapiirin ansiosta jokaisella on mahdollisuus olla omana itsenään ja tuo itseään ilmi.

”Ainaki tuollain kouluympäristössä hyvä vuorovaikutus on semmosta, missä kaikki uskaltaa sanoa ja tuoda itsensä – ei välttämättä suullisesti, mutta että uskaltaa olla semmonen ku on, ja uskaltaa tuoda itsensä esille semmosena ku on.”
(Ope 7)

”Sellaista, missä molemmat osapuolet tai kaikki osapuolet saavat tilaisuuden tulla kuulluksi. He kokevat, että heillä on turvallinen ilmapiiri, jossa he voi esittää omia ajatuksia, mielipiteitä.” (Ope 10)

Toisen kunnioittaminen ja ymmärtäminen

Lähes kaikki opettajat (10/11) kertoivat, että hyvässä vuorovaikutuksessa tärkeintä on toisen kunnioittava kohtaaminen ja ymmärtäminen. Opettajat kertoivat, että hyvässä vuorovaikutuksessa on tärkeää toisen aito kuunteleminen, ymmärtäminen, kohtaaminen, vastavuoroisuus, läsnä oleminen sekä toisen huomioiminen. Kunnioittava kohtaaminen nähtiin myös yhdessä tekemisenä, suunnitteluna sekä kompromissien tekemisenä. Opettajat kokivat, että hyvässä vuorovaikutuksessa jokaisella osapuolella pitää olla yhtä tärkeä rooli, ettei kukaan ole valta-asemassa.

”Se on semmosta toista kunnioittavaa ja sillain, että kohataan se toinen semmosena ku se toinen on – – että voi olla eri mieltä ja ajatella eritavoin eri asioista.”
(Ope 1)

No hyvässä vuorovaikutuksessa kuunnellaan toista ja huomioidaan toisen mielipiteitä. Tehdään kompromisseja. Suunnitellaan yhdessä. Kunnioitetaan toisia.
(Ope 4)

”Hyvä vuorovaikutus on vastavuoroista ja kummatki osapuolet huomioi. Et ei oo semmosta et toinen tai yks niistä dominoi, vaan että kaikki on semmosia vastavuoroisia jäseniä ja jokainen yhtä tärkeitä” (Ope 6)

”Ja semmosta niinku tarkkaavaista läsnäolemista. Aitoa kohtaamista. Ja tavallaan oikeesti niitten ajatusten ja tunteiden jakamista ja mä koen, että siinä hyvässä vuorovaikutuksessa niinku oikeesti tavallaan kuunnellaan ja kuullaan toista ja ollaan vastavuoroisesti vastaamaan myös siihen vuoropuheluun.” (Ope 8)

Yksi opettaja tarkensi määritelmää hyvästä vuorovaikutusta. Hänen mukaansa tärkeintä hyvässä vuorovaikutuksessa on se, että puhuja kokee, että hänen asiansa on tärkeä. Hän kertoi, että hyvä vuorovaikutus vaatii molempien halun osallistua vuorovaikutukseen.

”No lähtökohtaisesti se, että sen kanssa kenen kanssa puhuu, kokee, että sen asia on tärkeä” (Ope 2)

”— se vaatii molemmilta kykyä ja halua siihen vuorovaikutukseen — ” (Ope 2)

Hän myös tarkensi, että hyvässä vuorovaikutuksessa on tärkeää miettiä asioita laajemmin ja yhdessä pohtia, miten edetään. Hänen mukaansa oppilas tulee kohdata kunnioittavasti, häntä tulee kuunnella eikä häntä saisi tuomita.

”Ja häntä kuunnellaan, eikä tuomita, vaan lähetään miettiin aina sitä asiaa sillä tavalla laajemmin. Että jos lapsi on tehnyt jotaki väärää, niin hyvässä vuorovaikutustilanteessa ei asetuta kenenkään puolelle, vaan neutraalisti eka katotaan sitä asiaa ja sitte lähetään miettiin, että miten eteenpäin. Että ensiksi kuunnellan, ja sen jälkeen, jos tarttee jotaki toimenpiteitä, nii sitte.” (Ope 2)

Yksi opettaja kertoi, että hänen mukaansa sanallisessa viestinnässä on viisi periaatetta ja kun ne täyttyvät, voidaan puhua hyvästä vuorovaikutuksesta. Tämän opettajan mukaan nämä viisi periaatetta ovat kysyminen, kiinnostuminen, kuunteleminen, arvokas kohtaaminen ja kannustaminen. Nämä olivat lähes samoja, mitä tuli esille myös muilta opettajilta.

Vuorovaikutuksen yhdenmukaisuus

Kaksi opettajaa nosti esille sen, että vuorovaikutuksessa sanallisen ja sanattoman viestinnän tulee tukea toisiaan. Opettajat kertoivat, että kehonkieli, positiivinen asenne, ilmeet ja hymy ovat tärkeitä tekijöitä hyvässä vuorovaikutuksessa. Toinen opettaja myös kertoi, että opettajan tulee olla tarkkaavainen ja lukea sekä tulkita myös oppilaiden sanatonta viestintää.

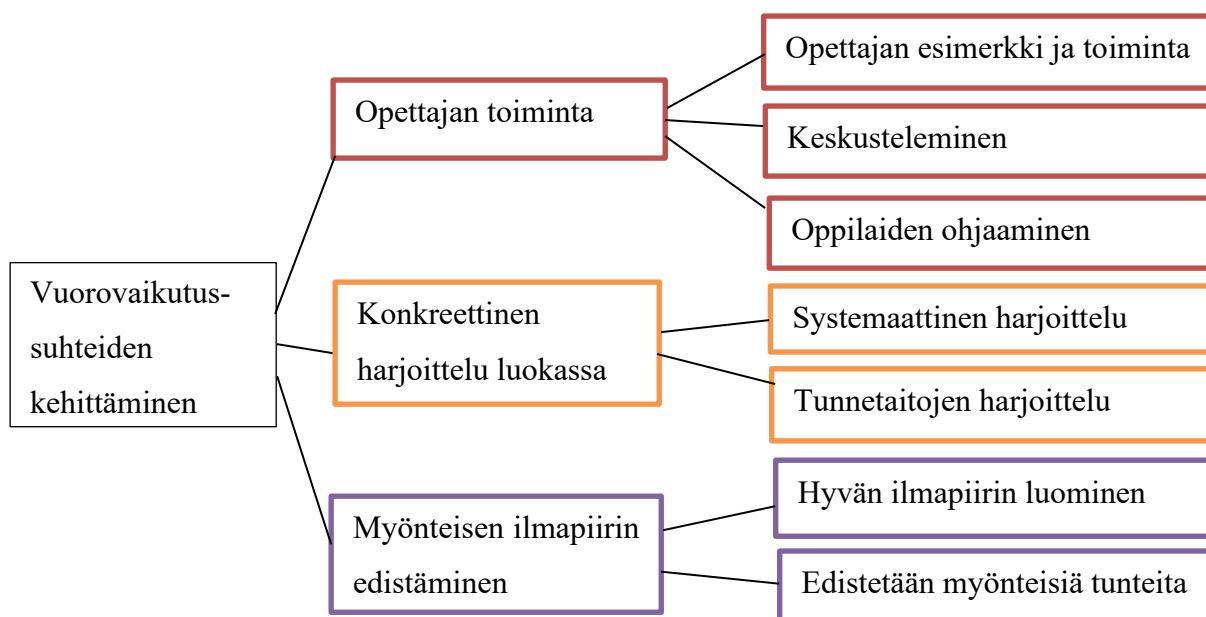
”Eli myös se kehonkieli ja semmonen positiivinen asenne mikä näkyy. Eli se on ihan sama mitä puhuu, jos se sanaton viestintä ei tue sitä sanallista viestintää.

Elikkä siinä kehonkieli ja ilmeet – – ja tuo hymy mukana, niin sitten voidaan puhua siitä hyvästä vuorovaikutuksesta.” (Ope 9)

”Mun pitää olla koko aika valmiita lukemaan niitä ilmeitä, eleitä ja kehonkieliä ja puheesta äänenpainoja – – ja ihan katseet – – niin mää koen, että se on sitä hyvää vuorovaikutusta, kun mä tulkitSEN sitä vuorovaikutusta muunki kautta, kuin sen puheen kautta.” (Ope 8)

5.1.3 Vuorovaikutussuhteiden kehittäminen luokassa

Kaikki (11/11) opettajat liittivät vuorovaikutussuhteiden kehittämisen merkittäväksi osaksi opettajan työtä ja arkea. Heidän mukaansa vuorovaikutussuhteiden kehittäminen on osa opettajan päivittäistä toimintaa. Merkittävänä osana vuorovaikutussuhteiden kehittämistä opettajat näkivät vuorovaikutussuhteiden konkreettisen harjoittelun sekä myönteisen ilmapiirin ylläpitämisen. Näiden pohjalta muodostui kolme yläluokkaa: opettajan toiminta, konkreettinen harjoittelu luokassa ja myönteisen ilmapiirin edistäminen. Alle on koottu kuvioon 4 analyysissä muodostuneet ylä- ja alaluokat.



Kuvio 4. Analyysissä muodostuneet ylä- ja alaluokat.

Opettajan toiminta

Lähes kaikki opettajat (10/11) kertoivat, että vuorovaikutussuhteiden kehittäminen oli osa heidän arkeaan ja päivittäistä toimintaa. Se nähtiin normaalina kasvatuksena ja opetuksen ohella tapahtuvana työnä.

”Mutta sitte tietenki suurin osa siitä opetuksesta tapahtuu siinä arjessa.” (Ope 2)

”No se on varmaan tässä opettajan työssä aika arkipäivää – – Se on semmosta arjessa tapahtuvaa työtä.” (Ope 10)

Lähes kaikki opettajat (9/11) nostivat opettajan päivittäisen toiminnan ja esimerkin keskeiseksi asiaksi vuorovaikutussuhteiden kehittämisessä. Opettajat kertoivat, että merkittävä osa vuorovaikutuksen kehittämistä on se, että totuttaa oppilaat toimimaan erilaisissa ryhmissä, eri oppilaiden kanssa sekä luomaan tarkat säännöt luokan vuorovaikutukselle ja toiminnalle.

”Että mää oon aina yrittäny korostaa niille, että niitten oppilaitten tulee tulla kaikkien kans juttuu, että ei tarvi aina olla se paras kaveri, että pitää osata tehdä kaikkien kaa juttua.” (Ope 5)

”No tietenki ihan perus hommana se, että ryhmitellään oppilaita eri tavoin erilaisiin pareihin, tiimeihin, ryhmätöihin. Totuttais työskenteleen kaikkien kanssa ja tultais kaikkien kanssa kavereiksi.” (Ope 9)

Kuusi (6/11) opettajaa kertoi, että opettajan omalla vuorovaikutuksella ja mallilla on iso vaikutus siihen, miten lapset kommunikoivat keskenään. Opettajat kokivat, että opettajan suhtautumisella ja asenteella on myös vaikutusta siihen, miten oppilaat ovat vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden oppilaan kanssa.

”Mutta sitte tietenki suurin osa siitä opetuksesta tapahtuu siinä arjessa. Ja siinä opettajan esimerkin koen tärkeänä – – ja se on kaikki sitä arjen kohtaamista, miten opettaja reagoi siihen, et jos joku on tehny oikein ja miten opettaja reagoi siihen, että jos joku on tehny väärin.” (Ope 2)

Yksi opettaja kuvasi, että opettaja on luokan vuorovaikutuksen peili. Tällä hän tarkoitti sitä, että opettajan suhtautuminen, tunnetila ja jaksaminen näkyy vahvasti siinä, miten lapset reagoivat luokassa.

”Että se on tavallaan oppilaan ja sen vuorovaikutuksen peili. Että jos ite on innostunu ja jaksaa tsempata niitä lapsia, niin paljo paremmin saa vastakaikua niiltä lapsilta. Ja sitte sen huomaa, että jos ite menee väsyneempänä töihin eikä jaksa olla niin hyvä peili sille lapselle tai se lapsi näkee siitä peilistä sen vähän väsyneemmän aikuisen ja se reagoi sen kanssa ja sitte se kyllä näkyy myös siinä lopputuloksessa.” (Ope 2)

Suuri osa opettajista (7/11) näki tärkeänä ohjata oppilaita hyvään vuorovaikutukseen ja toisten kanssa toimimiseen. Opettajat näkivät tärkeänä sen, että he ohjaavat oppilaita toimimaan arjessa niin, että vuorovaikutustilanteet olisivat rakentavia. He näkivät myös tärkeänä sen, että oppilaita ohjataan keskustelemiseen, toisten kuuntelemiseen ja ymmärtämiseen sekä ristiriitojen ratkaisemiseen. Myös kannustaminen kaikkien kanssa olemiseen nähtiin tärkeänä osana opettajan työtä ja vuorovaikutussuhteiden kehittämistä.

” – – että on hirveen tärkeä ohjata lapsia, että miten puhutaan toisille kauniisti ja miten riitatilanteissa niitä ratkaistaan rakentavasti ” (Ope 2)

Myös asioista keskusteleminen nousi usean (7/11) opettajan vastauksissa esille. Opettajat näkivät tärkeänä sen, että oppilaiden kanssa keskustellaan asioista yhdessä. Opettajat painottivat, että on tärkeä keskustella oppilaiden kanssa siitä, mitä positiivinen vuorovaikutus saa aikaan ja miten jokainen voi vaikuttaa siihen, minkälaista koulussa on. Myös tilanteista ja ristiriidoista keskusteleminen nostettiin tärkeänä osana esille. Opettajat kertoivat, että he käyttävät paljon aikaa siihen, että keskustellaan siitä, mitä on hyvä vuorovaikutus, miten toiset kohdataan kunioittavasti ja miten koulussa toimitaan.

*”No me aika paljo keskustellaan asioista. Varsinki nyt, kun on palattu lähiope-
tukseen, niin ollaan käytetty paljo aikaa ihan vaan keskusteluun ja opetellaan
kuuntelemaan toisia ja toisten mielipiteitä, ymmärtämään erimielisyyksiä ja hy-
väksymään niitä. Ja selvittämään ja ratkomaan ristiriitoja.” (Ope 7)*

*” – – niin siitä me ollaan paljo keskusteltu ja mietitty yhdessä, että mihin tavallaan
semmonen – että jos me aletaan sitä negatiivisuutta ruokkimaan – niin mihin se
vie. Niinku yrittänyt puheessa keskustelemaan siitäki, että miks kannattaa käyttää
sellasta positiivista kieltä ja huomata se positiivinen hyvä.”*

Konkreettinen harjoittelu

Lähes kaikki opettajat (10/11) sanoivat, että vuorovaikutuksen kehittämisessä on tärkeää vuorovaikutustaitojen konkreettinen ja säännöllinen harjoittelu. Lähes kaikki opettajat (8/11) nostivat ryhmäytämisen keskeiseksi asiaksi. Erityisesti syksyn alussa tapahtuvaa ryhmäytystä painotettiin, mutta useat opettajat mainitsivat myös, että ryhmäytämisen tulee olla ympäri vuoden jatkuvaa. Myös erilaisten leikkien, keskustelutilanteiden, sosiaalistaitojen ja muiden vuorovaikutustilanteiden harjoittelu nähtiin tärkeänä.

”No ihan se lähtee syksyllä, on semmonen ihan ryhmäytys. Että sillon ryhmäytymiseen kiinnitetään huomiota ja sillon ryhmäytyspäiviäkin on meillä. Mutta ihan sitte se on sitä koko ajan mukana olevaa toimintaa eli tämmösten leikkien ja parityöskentelyn, ryhmätyöskentelyn taitojen harjoittelua ja opettelua.” (Ope 4)

”Kyllähän se hyvä ryhmäyttäminen on hyvän ja avoimen vuorovaikutuksen niinku perusta, että esimerkiksi, ku syksyllä ryhmät vaihtuu, niin keskitytään laadukkaan vuorovaikutukseen” (Ope 7)

”Toki ryhmäyttämällä sillon syksyn alussa etenki, mutta tottakai myös vuoden ympäri sitä pitää tehdä, että se on ylläpitävää tekemistä se ryhmäyttäminen, että sitä ei saa unohtaa” (Ope 6)

”Ihan ekaluokkalaisetki jo opetetaan siihen, että ei puhuta toisen päälle ja pyydetään puheen vuoroa. Kuunnellaan, mitä toiset sanoo. Ja opetellaan siihen, että puhutaan toisille kunnioittavasti” (Ope 10)

Neljä (4/11) opettajaa kertoi, että he pitävät säännöllisesti vuorovaikutussuhteiden kehittämiseen ja positiiviseen pedagogiikkaan liittyviä tunteja. Osa piti tunteja kerran viikossa ja osa kerran kuukaudessa. Näillä tunneilla on tarkoitus kehittää nimenomaan vuorovaikutussuhteita erilaisilla harjoituksilla. Tämän lisäksi yksi opettaja mainitsi, että hän laatii oppilaille viikoittain tavoitteita, missä on usein myös vuorovaikutussuhteisiin liittyviä tavoitteita.

”No ihan systemaattisesti (kehittää vuorovaikutussuhteita). Mulla on kerran viikossa äidinkielessä toiminnallinen tunti, joka mulla keskittyy vuorovaikutustaitoihin, tunnetaitoihin, positiiviseen pedagogiikkaan ja esiintymistaitoihin. Ja siellä joka viikko tulee tätä, että harjotellaan niin tavallisia keskustelutilanteita, ku ryhmätilanteita, yhdessä väittelemistä. Että tulee ihan käytännön harjoituksia niitten kautta.” (Ope 2)

”Ja se näkyy meillä sinänsä aina niinku tavoitteissa, elikkä meillä on semmoset pizarapassit käytössä – – niissä on monesti meillä sitte tämmösiin vuorovaikutussuhteisiin liittyviä tavoitteita” (Ope 4)

”No meillä on tuolla koko koulussa semmonen hyvis-tunti, joka keskittyy juuriki tähän vuorovaikutuksellisuuteen meidän ryhmässä” (Ope 7)

”Lisäksi mulla on semmoset ihan tunne- ja vuorovaikutustunnit säännöllisesti kerta viikkoon” (Ope 9)

Myös muut opettajat mainitsivat, että pitävät silloin tällöin tunteja, joissa tehdään vuorovaikutukseen liittyviä harjoituksia, mutta heillä se ei ollut aivan niin systemaattista kuin näillä neljällä.

Kaksi opettajaa nosti myös tunnetaitojen harjoittelun tärkeäksi osaksi vuorovaikutussuhteiden kehittämistä. Opettajat kertoivat, että opettajan tulee auttaa oppilaita tunnistamaan tunteita sekä sanoittamaan niitä oppilaille. Tunteiden sanoittamisen kautta he alkavat ymmärtää, miksi he toimivat tietyllä tavalla ja miten he itse voivat vaikuttaa omiin tunteisiinsa ja toimintaan.

” – – opetellaan niitä tunnetaitoja, että miten niinku tunnistetaan niitä tunteita. Mä koen, että alkuopettajana mun täytyy sanottaa – ensinnäkin auttaa tunnistamaan niitä tunteita, tukea siinä ja sitte sanottaa tunteita niille.” (Ope 8)

Myönteisen ilmapiirin edistäminen

Useat opettajat (6/11) kertoivat, että myönteisellä ja kannustavalla ilmapiirillä voidaan tukea vuorovaikutussuhteiden kehittymistä. Viisi opettajaa kertoi, että myönteisen ilmapiirin avulla oppilaat pystyvät rakentamaan luottamusta sekä sallimaan ja hyväksymään myös toisten virheet ja erilaisuuden. Useat opettajat (5/11) korostivat myös, että opettajan on tärkeä luoda välittävä ja ymmärtävä ilmapiiri, jotta oppilaalle syntyy kokemus, että hän on tärkeä.

”Itsestä näkyy niinku se asenne, että kaikki noi on mulle tärkeitä. Semmonen hyväksyntä.” (Ope 3)

”Että ois jotenki semmonen hyväksyvä ilmapiiri, että virheet ja epäonnistumiset on sallittuja.” (Ope 8)

Yksi opettaja painotti pedagogisen rakkauden ja aidon kohtaamisen tärkeyttä vuorovaikutussuhteiden kehittämisessä.

”Ja sitten mää tässä vaiheessa sitä kohtaamista painottaisin, että ollaan oikeesti – että lapselle saadaan se olo, että minusta ollaan oikeesti kiinnostuneita ja sitte semmosta pedagogista rakkautta, että minusta välitetään.” (Ope 8)

Kolme opettajaa nosti esille myönteisten tunteiden edistämisen vuorovaikutussuhteiden kehittämisessä. Heidän mukaansa kannustaminen, kiittäminen, onnistumisten nostaminen ja hyvän huomaaminen on tärkeä osa vuorovaikutuksen kehittämistä.

”Ja sitte lisäksi meillä aktiivisesti pyritään huomaamaan sitä hyvää luokassa ja sitä kautta myös myönteisiä vuorovaikutussuhteita edistää.” (Ope 9)

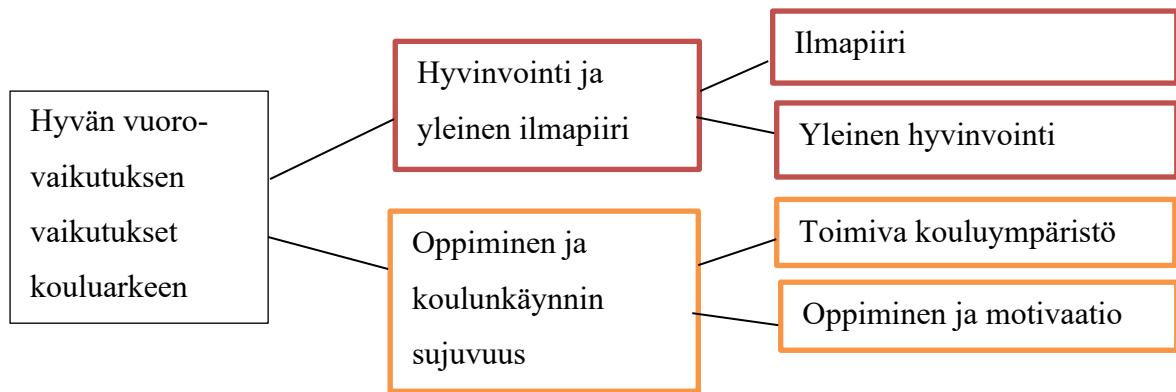
”Ja tärkeää siinä on, että ku lapsen kans toimitaan, että me muistetaan aina, ku joku toimii rakentavalla tavalla, niin muistetaan lasta kiittää siitä – – että se tulee tavallaan lapselle se palaute suoraan, ku lapsi toimii rakentavalla tavalla.” (Ope 10)

Yksi opettaja kertoi myös, että oppilaiden osallistaminen on myös keino kehittää luokan vuorovaikutussuhteita. Kun oppilaat saavat päättää yhdessä asioita, niin heidän täytyy keskustella asioista, jolloin he kehittävät vuorovaikutussuhteita, mutta samalla heille tulee tunne, että voivat vaikuttaa asioihin ja ovat merkityksellisessä roolissa luokassa.

*”Sitten myös se, että osallistaa niitä lapsia. Ottaa oikeesti mukaan ne suunnitte-
luun – – Että niille tulee ihan tunne siitä, että ne saa oikeesti vaikuttaa. Eikä vaan
se tunne, vaan että ne oikeesti saa vaikuttaa.” (Ope 8)*

5.1.4 Hyvän vuorovaikutuksen vaikutukset kouluarkeen

Kaikki opettajat (11/11) olivat sitä mieltä, että hyvillä vuorovaikutussuhteilla on iso merkitys kouluarkeen. Moni opettaja kertoi, että hyvät vuorovaikutussuhteet ovat kaiken lähtökohta ja turvallisuuden tunteen luoja kouluarjessa. Opettajat kertoivat, että hyvien vuorovaikutussuhteiden avulla on vaikutuksia yleiseen hyvinvointiin, ilmapiiriin, koulunkäynnin sujuvuuteen sekä oppimiseen. Näiden pohjalta muodostui kaksi yläluokkaa: hyvinvointi ja yleinen ilmapiiri sekä oppiminen ja koulunkäynnin sujuvuus. Alle on koottu kuvioon 5 analyysissä muodostuneet ylä- ja alaluokat.



Kuvio 5. Analyysissa muodostuneet ylä- ja alaluokat.

Hyvinvointi ja yleinen ilmapiiri

Lähes kaikki (9/11) opettajat nostivat esille sen, että hyvillä vuorovaikutussuhteilla on iso vaikutus ilmapiiriin ja ryhmähengen paranemiseen. Kolme opettajaa kertoi, että heidän mukaansa luokan hyvät vuorovaikutussuhteet ovat avainasemassa myönteisen ilmapiiriin ja hyvinvoinnin rakentumisessa.

”Että se on mun mielestä lähtökohta siihen, että miten lapset kohtaa olonsa turvalliseksi.” (Ope 2)

”Kyllä hyvät vuorovaikutussuhteet on niinku semmosessa avainasemassa tuossa koulunkäynnissä” (Ope 7)

”Mää koen, että se hyvä vuorovaikutus on kaiken lähtökohta” (Ope 8)

Opettajat kertoivat, että hyvien vuorovaikutussuhteiden ja myönteisen ilmapiiriin avulla oppilaat uskaltavat ja pystyvät olemaan luokassa omana itsenään. Opettajat myös kertoivat, että hyvillä vuorovaikutussuhteilla on iso vaikutus luokan yleiseen turvallisuuden tunteeseen ja luottamukseen. Opettajien mukaan hyvillä vuorovaikutussuhteilla on vaikutusta myös ystävyyssuhteiden rakentumiseen sekä toisten kannustamiseen ja kohtaamiseen.

”No ehkä sillain niinku, että on luottavaisempi olo ja turvallinen olo, kun on semmoset hyvät vuorovaikutussuhteet, niin uskaltaa kertoa oman mielipiteensä ja jakaa niitä omia asioita. Tietää, ettei tuu lytätäksi tai naurunalaiseksi.” (Ope 1)

” – miten lapset kannustaa toinen toisiaan ja se luottamus rakentuu heidän välilleen ja luottamus meihin aikuisiin ja semmonen niinku ystävällinen käyttäytyminen ja positiivisuus.” (Ope 4)

”No toki sillä tavalla, että kun on hyvä luokkahenki ja hyvät vuorovaikutussuhteet, niin silloin oppilaalla on semmonen turvallinen olo ja luottavainen olo siinä luokassa.” (Ope 9)

Useat (6/11) opettajat kertoivat, että hyvillä vuorovaikutussuhteilla on myös vaikutusta hyvinvointiin, koulumotivaatioon ja itsetunnon rakentumiseen. Opettajat kokivat, että luokan yleinen hyvinvointi paranee, kun oppilaiden välinen vuorovaikutus on myönteistä ja oppilaat kokevat tulevansa kuulluksi sekä ymmärretyksi.

”No kyllä ne ainaki hyvinvointii lisää. Että sitte varsinki herkimmillä lapsilla se vaikuttaa tosi paljon koulumotivaatioon” (Ope 3)

”Ja tietenkin siinä tapahtuu myös oppimista, koska on semmonen luottamus ja hyvä ilmapiiri. Ja rakentuu myös lapselle hyvä itsetunto.” (Ope 4)

”Kyllä ne mun mielestä lisää sitä lapsen hyvinvointia ja sitä kouluviihtyvyyttä.” (Ope 6)

Oppiminen ja koulunkäynnin sujuvuus

Lähes kaikki (8/11) opettajat kertoivat, että hyvät vuorovaikutussuhteet tekevät kouluarjesta toimivan kokonaisuuden ja helpottavat arjen sujumista. Opettajien mukaan hyvien vuorovaikutussuhteiden vuoksi luokassa on esimerkiksi vähemmän ristiriitoja ja kiusaamista. Lisäksi syntyy vähemmän ei-toivottua käyttäytymistä, kun oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan. Opettajien mukaan myös opettajan arki helpottuu, kun osaa pyytää apua, joustaa, ottaa apua vastaan ja vaihtaa kuulumisia toisten kanssa. Opettajat kertoivat, että hyvillä vuorovaikutussuhteilla on myös vaikutuksia oppilaiden motivaatioon ja oppimiseen.

”Ja tietenkin siinä tapahtuu myös oppimista, koska on semmonen luottamus ja hyvä ilmapiiri. Ja rakentuu myös lapselle hyvä itsetunto.” (Ope 4)

”No mitä paremmat vuorovaikutussuhteet on, niin sitä helpompaa se elo ja eläminen on. Että sitte ei synny niin paljon ristiriitoja – ainakaan semmosia mitä ei saataisi selvitettyä. Vaikuttaa ihan kiusaamisen vähenemiseen, hyvinvointiin, oppimiseen – ” (Ope 7)

”Niin kyllä ne hyvät vuorovaikutustaidot kannattelee arkea. Me tervehitään toisia, me osataan pyytää apua ja ottaa apua vastaan. Me osataan joustaa.” (Ope 10)

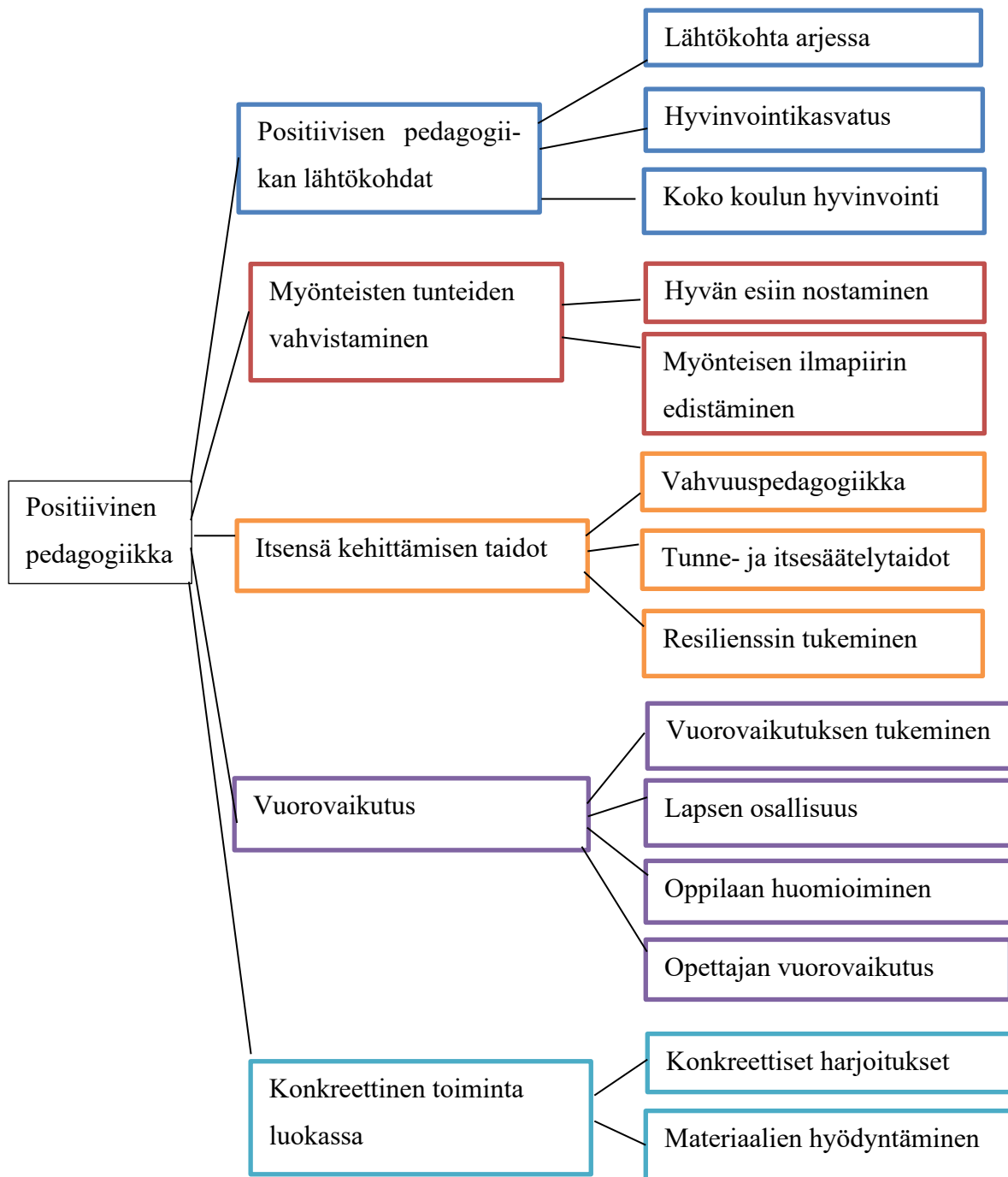
”Ja sitte oppilaan ja aikuisen välillä se on ihan elintärkeää, että jos me ei tavallaan pystytä sen oppilaan kanssa toimimaan yhteisymmärryksessä ja hyvässä vuorovaikutuksessa niin se tilanne kitkyty, jumiutuu ja pahimmillaan aiheuttaa sen, että oppilas ei pysty opiskelemaan eikä tule kuulluksi eikä ymmärretyksi olenkaan. Ja silloin tulee paljon niitä ei-toivottuja käyttäytymismalleja ja sitte saatetaan tulla niitä väärinkäsityksiä ihan mahottomasti, jotka sitte eskaloituu ja aiheuttaa sitte sitä ei-toivottua käytöstä.” (Ope 10)

5.2 Opettajien käsitykset positiivisesta pedagogiikasta ja sen toteuttamisesta

Positiivinen pedagogiikka nähtiin ennen kaikkea myönteisten tunteiden, onnistumisten ja vahvuuksien esiin nostamisena. Siihen liitettiin merkittävänä osana luontenvahvuudet, myönteinen vuorovaikutus sekä voimavarojen ja itsensä kehittämisen taidot. Keskeinen osa positiivisen pedagogiikan toteuttamista oli konkreettisten harjoitusten tekeminen.

Abstrahoinnin tuloksena muodostui viisi yläluokkaa: positiivisen pedagogiikan lähtökohdat, myönteisten tunteiden vahvistaminen, itsensä kehittämisen taidot, vuorovaikutus sekä konkreettinen toiminta luokassa. Jokainen yläluokka jakaantui vielä useampaan alaluokkaan. Kuviossa 6 on esitetty toisesta tutkimuskysymyksestä muodostuneet ylä- ja alaluokat.

Tutkimuksen analysoinnin raportointi positiivisesta pedagogiikasta on jaettu viiteen alaotsikkoon abstrahoinnin tuloksena syntyneiden pääluokkien mukaan. Jokaisen alaotsikon alle on kuvattu abstrahoinnin tuloksena syntyneet alaluokat.



Kuvio 6. Analyysin tuloksena syntyneet ylä- ja alaluokat

5.2.1 Positiivisen pedagogiikan lähtökohdat

Kaikille haastatelluille opettajille (11/11) positiivinen pedagogiikka oli lähtökohtainen tapa toimia. Kaksi opettajaa (2/11) määritteli haastatteluiden aluksi positiivisen pedagogiikan teoreettista lähtökohtaa. Opettajat kertoivat, että positiivinen pedagogiikka on oppisuuntaus, jonka lähtökohtana on positiivinen psykologia.

*”No positiivinen pedagogiikka, se on vahvuuksien – tai oikeestaan luonteenvah-
vuuksiin ja voimavaroihin perustuva oppimissuuntaus.” (Ope 8)*

Lähtökohta arjessa

Lähes kaikki opettajat (10/11) kertoivat, että positiivinen pedagogiikka on heidän lähtökohtai-
nen ajatusmallinsa, joka ohjaa heidän toimintaansa. Opettajien mukaan positiivisen pedagogii-
kan arvopohja ohjaa heidän työtään ja se on osana heidän jokapäiväistä työtänsä. Opettajat ker-
toivat, että positiivinen pedagogiikka vaikuttaa heidän tapaansa kommunikoida, toimia ja opet-
taa. Heidän opetustaan ja toimintaa ohjaa positiivinen lähestymistapa sekä myönteinen ja kan-
nustava suhtautuminen.

*”Minusta se on isoiten se perus arvopohja mulle, miltä mää rakennan sitä ope-
tusta. Et se on siellä, se lähtökohtanen ajatus siitä, että asioita katotaan kannus-
tuksen ja vahvuuksien kautta. – – Että eniten positiivinen pedagogiikka näkyy
mun arjessa siinä, että mää opetan lapsia tietoisesti katsomaan asioita myönteis-
sessä valossa.” (Ope 2)*

*”Että tavallaan se on siinä omassa vuorovaikutuksessa, päivittäisessä vuorovai-
kutuksessa, mitä mää käyn niitten lasten kanssa ja muiden aikuisten kanssa täällä
koulussa. Ja siinä aidossa kohtaamisessa se näkyy. Ja semmonen niinku välittävä
työtapa ja semmonen niinku – työtavassa ja koko pedagogisessa otteessa se nä-
kyy.” (Ope 8)*

Lähes kaikki opettajat kertoivat, että positiivinen pedagogiikka on tietoinen asenteen ja ajatte-
lun muutos, jonka tarkoituksena on nähdä jokaisessa oppilaassa potentiaalia ja vahvuuksia sekä
oppia tunnistamaan hyvää. Sen tarkoituksena on auttaa lasta kasvamaan sekä kehittämään itsel-
leen hyvä itsetunto ja kasvupohja. Kaksi opettajaa kertoi, että heidän tavoitteenaan on välittää
samaa ajatusmaailmaa myös oppilaille.

*”On niinku tietoisesti vienyt tavallaan omaa ajattelua siihen myönteiseen suun-
taan – –” (Ope 8)*

*” – – Ja auttaa löytämään niitä omia vahvuuksia. Auttaa tunnistamaan sitä po-
tentiaalia. Auttaa kannustamaan kasvussa, oppimisessa, sinnikkyudessa.” (Ope
10)*

Yksi opettaja nosti myös positiivisen pedagogiikan ennaltaehkäisevän roolin esille. Hän kertoi, että positiivisen pedagogiikan ideologiaan kuuluu myös pyrkimys toimia ennaltaehkäisevästi ja kannustaa oppilaita elinikäiseen oppimiseen.

Hyvinvointikasvatus

Iso osa opettajista (7/11) kertoi, että positiivisen pedagogiikan yhtenä lähtökohtana on edistää oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia nostamalla esiin onnistumisia ja vahvuuksia. Opettajat kertoivat, että positiivisen pedagogiikan tavoitteena on opettaa ja tukea oppilaiden hyvinvointia ja itsetuntoa.

Yksi opettajista liitti positiivisen pedagogiikan osaksi laajempaa kokonaisuutta: hyvinvointikasvatusta, minkä keskeisenä tavoitteena on luoda hyvää oloa sekä vahvistaa lapsia ja aikuisia.

”Positiivinen pedagogiikka on yks osa hyvinvointikasvatusta. Hyvinvointitaidot on tosi laaja-alaiset. – – Mutta oikeastaan kaiken sen tavoitteena on luoda semmosta hyvää oloa, vahvistaa lasta, myös aikuista.” (Ope 10)

Koko koulun hyvinvointi

Neljä opettajaa mainitsi, että heille on tärkeää myös, että positiivisen pedagogiikan mallia toteutetaan myös aikuisten ja oman työyhteisön kesken. Kolme opettajaa kertoi, että heidän koko koulu toimii positiivisen pedagogiikan mukaisesti ja siksi pyritään aktiivisesti edistämään myös työntekijöiden hyvinvointia. Nämä opettajat kertoivat, että heillä on säännöllisesti myös opettajien kesken vahvuuksien tunnistamista, onnistumisten etsimistä sekä muuta yhteisöllisyyttä ja positiivista ilmapiiriä luovaa tekemistä.

”Huomataan hyvä sekä oppilaiden kans, mutta myös työyhteisössä. Että työntekijöiden kesken huomioidaan se hyvä arjessa. Pyritään siihen, että aina sielläki sitte se näkyy meidän aikuistenki kesken.” (Ope 4)

”No meillä on toki meidän koulussa tärkeätä myös aikuisten hyvinvointi ja meillä on niinku esim ystävänpäivänä kaikkia aikuisten kehusydämiä ja paljo satsataan niinku siihen aikuisten hyvinvointiin ja järjestetään semmosta vapaa-ajan toimintaa, mikä on tietysti vapaaehtoista, mutta niinku yhteistä hyvää. Bingoa ja

sellasta. Ja oikeestaan meillä on tuo koko koulun johto jo semmonen, että tavallaan semmosella positiivisella osallistamisella saahaan jakamaan sitä positiivista osallistamista eteenpäin.” (Ope 7)

5.2.2 Myönteisten tunteiden vahvistaminen

Kaikkien opettajien (11/11) puheessa nousi esille myönteisten tunteiden vahvistaminen ja hyvän huomaaminen. Opettajien mukaan myönteisyys ja positiivisuus on heidän lähtökohtainen toimintamallinsa. Myönteisyys näkyi opettajien toiminnassa hyvän esiin nostamisessa sekä myönteisen ilmapiirin vahvistamisessa.

Hyvän esiin nostaminen

Kaikkien opettajien (11/11) mukaan positiiviseen pedagogiikkaan kuuluu hyvin vahvasti tietoinen hyvän huomaaminen ja sen vahvistaminen. Opettajat kertoivat, että heidän lähtökohtanansa opetuksessa on se, että ei kiinnitetä huomiota epäonnistumisiin ja virheisiin, vaan siirretään huomio onnistumisiin ja vahvuuksiin. Tämä näkyy opettajan kokonaisvaltaisessa toiminnassa siten, että tunneilla kannustetaan, tsemptaan, peukutetaan, kehutaan ja kiitetään oppilaita hyvästä toiminnasta. Opettajat kertoivat, että heillä on jokapäiväisenä tavoitteena nostaa hyviä ja myönteisiä asioita sekä pieniä onnistumisia esille.

” – – ihan sama, että kuinka hyvin se onnistuu, nii tavallaan aina sieltä etitään kuitenkin niitä asioita, missä se onnistui ja mitkä meni hyvin. – – Että se on nimenomaan niitä tekoja, että tuo tietoistesti esille sitä myönteistä ja sitä hyvää.” (Ope 2)

”Keskitytään vahvistamaan sitä hyvää tuolla meidän koulussa ja luokissa – – Niin sen kautta vahvistetaan sitä hyvää käytöstä ja hyvää olemista ja saahaan niille lapsille semmosia vahvempia tuntemuksia siitä, että he on hyviä ja he toimii ja tekee asioit hyvin” (Ope 7)

Opettajat kertoivat, että heidän lähtökohtaisena tavoitteenaan on tarkastella asioita myönteisessä valossa ja etsiä onnistumisia arjessa. Opettajat pyrkivät sanallistamaan onnistumisia ja toivottavaa käyttäytymistä sekä antamaan positiivista palautetta jatkuvasti oppilaiden toiminnasta. Tavoitteena on löytää pieniä hyviä asioita ja onnistumisia arjesta sekä kertoa niitä oppilaille.

Muutammat opettajat (3/11) kertoivat, että esimerkiksi luokkaan tullessaan he kehuvat niitä oppilaita, jotka istuvat rauhassa omalla paikalla ja joilla on jopa kirjat esillä, eivätkä keskity tai kiinnitä huomiota niihin, ketkä eivät ole omalla paikalla. Opettajat kertoivat, että tällä on iso vaikutus luokan toimintaan ja yleensä luokka rauhoittuu ja hiljenee tämän jälkeen itsestään.

”Eli mää tuun luokkaan, mää kiitän ja kehun niitä, jotka on omalla paikalla näitisti ja, jos jollaki on kirjatki jo esillä, nii mää mainitsen sen. Ja tavallaan nostan niitä positiivisia asioita esille. Eli tavallaan että ne lapset tietää, että sen postii-visen kautta saa kiitosta ja saa huomiota.” (Ope 2)

”Ne niinku janoaa open peukkua, että saa open peukun, ku toimii jotenki hienosti oikein – jos ne istuu, ku mää tuun tänne luokkaan, niin mää annan peukun niille, jota istuu näitisti, enkä puutu niihin, ketkä siellä riehuu. Niin kyllä siellä kaikki on kohta peppu penkissä. Ei tarvi ees sanoa mitään, ku antaa vaan peukkuja” (Ope 8)

Opettajien mukaan keskeistä on myös se, että kannustetaan oppilaat huomaamaan ja tekemään hyvää. Useat opettajat (5/11) kertoivat, että heillä säännöllisesti kannustetaan oppilaita hyvän huomaamiseen ja toisten oppilaiden onnistumisten havainnointiin. Yksi opettaja kertoi, että heillä on säännöllisesti kehuksia oppilaita, joiden tarkoituksena on kehua muita oppilaita hyvästä toiminnasta. Myös kaksi muuta opettajaa kertoi vastaavista harjoituksista, joita he tekevät säännöllisesti.

Muutammat opettajat (3/11) kertoivat esimerkkeinä, että heillä on tapana kokoontua piiriin päivittäin ja kysellä lapsilta esimerkiksi päivän tai tunnin aluksi tai lopuksi, mikä meni tänään hyvin, missä onnistuit tai mikä tässä aamussa oli hyvää? Opettajat kertoivat, että pienillä kysymyksillä ja onnistumisien nostamisilla he pyrkivät saamaan oppilaille hyvän mielen päivään.

”Varsinki päivän päätteeksi, ku kokoonnutaan piiriin yhdessä ja mietitään päivää. Niin sitte me – tai mää kysyn monesti että ”Mikä tänään oli mukavinta? Mikä oli kivointa? Missä onnistuit? Mikä meni hyvin?” – – Että siihen päivän päätteeksi kaikille jäis hyvä fiilis päivästä ja sais hyvillä mielin lähteä luokasta kotiin tai iltapäiväkerhoon.” (Ope 6)

Myönteinen ilmapiiri

Lähes kaikki opettajien (10/11) mukaan keskeistä positiivisessa pedagogiikassa on myös myönteisen ilmapiirin vahvistaminen. Opettajat kertoivat, että turvallisen ja innostavan ilmapiirin avulla on isoja vaikutuksia luokan toimintaan ja oppimiseen. Opettajat pyrkivät luomaan luokkaan myönteistä suhtautumista ja vuorovaikutusta sekä arvostavaa ja hyväksyvää ilmapiiriä, jossa jokaisella on turvallinen ja luottavainen olo.

5.2.3 Ihmisenä kasvaminen ja luonteenvahvuudet

Kaikkien opettajien (11/11) haastatteluissa nousi esille, että positiivisen pedagogiikan tavoitteena on vahvistaa oppilaiden itsetuntoa ja ihmisenä kasvamista. Merkittävimpänä asiana opettajat nostivat vahvuuspedagogiikan. Myös tunnetaitojen ja resilienssin tukemisen merkitys nostettiin opettajien vastauksissa esille.

Vahvuuspedagogiikka

Kaikkien opettajien (11/11) haastatteluissa nousi keskeisenä asiana esille vahvuuksien ja luonteenvahvuuksien hyödyntäminen. Opettajat hyödynsivät vahvuuspedagogiikkaa monella tapaa. Opettajien toiminnassa oli hieman eroja. Kaikki opettajat (11/11) kertoivat, että he pyrkivät itse puheessaan käyttämään paljon vahvuuskieltä sekä tuomaan vahvuuksia näkyviksi. He pyrkivät sanoittamaan ja nostamaan vahvuuksia esille tavallisissa arjen tilanteissa.

”Ja minä opettajana niitä hoksautan, että ”Hei nyt olit kyllä sinnikäs” tai ”Nyt tähän tarvitaan kärsivällisyyttä”” (Ope 9)

Myös vahvuuksien konkreettinen ja systemaattinen harjoittelu ja tunnistaminen oli lähes kaikkien opettajien (9/11) tavoitteena. Opettajat kertoivat, että he pyrkivät oppilaiden kanssa säännöllisesti tunnistamaan sekä kehittämään omia ja muiden vahvuuksia. Tavoitteena on myös tuoda niitä näkyviksi. Osa opettajista (5/11) piti säännöllisesti kerran viikossa tai kerran kuukaudessa vahvuuksiin liittyviä tunteja ja osalla niitä oli vain silloin tällöin. Osalla opettajista oli valittuna tietyt, muutamit vahvuudet, joita eniten tarkastellaan ja joihin eniten keskitytään ja osa opettajista pyrki käymään lähes kaikki 24 luonteenvahvuutta läpi. Lähes kaikilla opettajilla (9/11) vahvuusnimien käyttö oli keskeisessä osassa.

”Meillä on käytössä ne Huomaa hyvä -kortit ja ne vahvuudet sieltä, ja niitä käydään ihan suunnitelmallisesti läpi pitkin vuotta. Ja ne on arjessa. Elikkä meillä on monesti semmonen viikon vahvuus” (Ope 4)

Yksi opettaja kertoi, että hän ei niinkään korosta vahvuusnimiä, vaan enemmän pyrkii nimenomaan vahvuuksien kehittämiseen.

”Jos on ollu sinnikkyys aiheena, niin sitte siinä on ollut sinnikkyteen liittyviä tehtäviä, eikä välttämättä oo sitä termiä korostettu. Että lapset on saanu ottaa siitä sen niinku hyödyn käytäntöön.” (Ope 2)

Tunne- ja itsesäätelytaidot

Viisi (5/11) opettajaa nosti myös tunnetaidot esille. Opettajat kokivat tärkeänä, että tunteista puhutaan ja niitä tuetaan. Opettajat nostivat esille myös sen, että on tärkeä opettaa oppilaille keinoja, miten tunteiden kanssa eletään ja miten niihin voi suhtautua. Tunteiden ja tilanteiden sanoittaminen oli lähes kaikkien opettajien arkipäivää.

”Ja mulla on tunnekortit käytössä, että ollaan saatettu aloittaa aamu sillain, että ollaan katottu, minkälaisia tunteita on tämän aamun aikana ollu ja sitte niitten pohjalta käyty keskustelua siitä, että miten vaikka tavallisiin arjen asioihin voi suhtautua. Että jos väsyttää niin miten siihen voi suhtautua.” (Ope 2)

Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, itsetunnon ja itsensä kehittämisen taidot nähtiin myös tärkeänä osana positiivista pedagogiikkaa. Opettajien toiminnassa korostui tunnetaitojen lisäksi arkipäiväntaitojen ja itsensä kehittämisen taidot. Kaksi opettajaa sanoi, että heidän tavoitteenaan on antaa oppilaille taitoja ja itsevarmuutta myös tulevaisuuden varalle.

”Että eniten positiivinen pedagogiikka näkyy mun arjessa siinä, että mää opetan lapsia tietoisesti katsomaan asioita myönteisessä valossa. Ja opetan lapsille sitä sinnikkyyttä, että kaikkien tehtäviä ei tarvi olla kivoja ja kaikista ei tarvi tykätä, mutta et on tavallaan merkitystä sillä, että jaksaa pinnistellä ja ponnistella, että ne on myös tärkeitä taitoja ja ne auttaa myös muualla elämässä.” (Ope 2)

”Mää ite sisällytän siihen kaikki tämmöset itsensä kanssa toimeen tulemisen taidot myös. Että myös osaa itensä rauhoittaa ja tavallaan itseänsä hallita ja johdella eteenpäin. Että yrittäis jotenki sen positiivisen pedagogiikan kanssa myös

siihen, että se ihminen tulis myös itsensä kanssa toimeen – että sen oppilaan itsetuntoa ja itsetuntemusta tuettais kaikilla tapaa.” (Ope 9)

”Se jotenki kuuluisi olla meidän arkipäivän taitoja – meidän elämäntaitoja, mitä me tarvitaan, mitä kannattelee meitä myös nuoruudessa ja aikuisuudessa sitte kans. – Ja ehkä tuossa, ku ne lapset kasvaa, niin sit se alkaa korostuun semmonen minäkuvan ja itsetunnon vahvistaminen ja se vahvuuspedagogiikka näkyy myös siinä minäkuvassa. Ja ehkä semmoset itsensäjohtamisen taidot” (Ope 10)

Muutama opettaja (3/11) kertoi, että heidän tavoitteenaan on tukea oppilaiden sisäisen motivaation kehittymistä sekä elinikäisen oppimisen näkökulmaa ja niiden kautta tukea myönteisten ja merkityksellisyyden kokemuksia sekä hyvinvointia ja oppimista. Kaksi opettajaa myös kertoi, että heistä on tullut herkempiä vaistoamaan oppilaiden tunnetiloja sekä reagoimaan niihin.

”Mää oon ehkä tullu herkemmäksi arvioimaan oppilaiden jaksamista, mielialaa ja semmosta sanatonta viestintää” (Ope 10)

Kolme opettajaa mainitsi myös asennekasvatuksen tärkeänä osana vuorovaikutuksen kehittämistä. Heidän mukaansa on tärkeä keskustella siitä, miten jokainen voi vaikuttaa siihen, mikälaista luokassa ja koulussa on. He näkivät, että on tärkeää viestittää oppilaille sitä, miksi positiivinen kieli ja suhtautuminen on tärkeää, ja mihin negatiivisuus voi johtaa.

”Mullaki on joitaki sellaisia oppilaita, jotka alkaa sitte alleviivaamaan sellasia toisten negatiivisia juttuja – niin siitä me ollaan paljo keskusteltu ja mietitty yhdessä, että mihin tavallaan semmonen – että jos me aletaan sitä negatiivisuutta ruokkimaan – niin mihin se vie. Niinku yrittänyt puheessa keskustelemaan siitäki, että miks kannattaa käyttää sellasta positiivista kieltä ja huomata se positiivinen hyvä.” (Ope 8)

”Että jokainen ymmärtäis, että sillä omalla toiminnalla pystyy vaikuttaan niitten muitten toimintaan ja hyvään ilmapiiriin luomiseen. Niin se että sen sais juurrutettua sinne niinku lapselle ajatusmaalimaan, että hän on oikeasti osa jotaki suurempaa. Ei oo pelkästään yksilöitä vaan me ollaan yhdessä yksilöinä kokonaisuus, missä hyvä aina ajaa parempaa asemaa, ku huono.” (Ope 11)

Yksi opettaja kertoi pitävänsä aina syksyn alussa oppilaille asennekasvatustunnin, jossa keskustellaan siitä, miten asioihin voidaan vaikuttaa, ja miten omalla suhtautumisella on merkitystä

siihen, minkälaista koulussa on. Hän pyrki luomaan luokkaan sellaisen ilmapiirin ja asenteen, että riittää, että yrittää parhaansa.

”No ainaku mulla tulee uus ryhmä, niin mää haluan alussa pitää hyvin alussa semmonen yhen asennekasvatustunnin. Ja siinä lähetään liikkelle siitä, miks me ollaan koulussa. Ja mää haluan tuua sen ajatuksen siitä, että me voiaan vaikuttaa siihen, miten me suhtaudutaan asioihin. – Et tavallaan lapset tietää sen ja oppii tunnistamaan sen, missä ne on hyviä ja että ne ymmärtäis sen, että sillä omalla asenteella voi vaikuttaa paljo siihen, että minkälaista se tekeminen on. Että onko se tekeminen mielekästä vai ei.” (Ope 2)

”Eniten pyrin painottaan siihen asenteeseen. Että aina mää toistan sitä, että kun yrität parhaasi niin se riittää. Ja sillon, jos sää oikeesti teet asian hyvin, että sää voit olla ite tyytyväinen, nii se riittää ja sää voit olla ylpee siitä.” (Ope 2)

Resilienssi

Vain muutama opettaja puhui suoraan resilienssin käsitteestä, mutta resilienssin ja kasvun asenteen ajatus nousi lähes kaikkien opettajien puheesta. Moni opettaja (6/11) korosti, että vaikka lähtökohtana on huomata hyvä ja pyrkiä etenemään hyvän ja positiivisen kautta eteenpäin, niin ei ole tarkoitus unohtaa niitä negatiivisia asioita. Opettajat kertoivat, että tarkoituksena on tukea oppilasta ja jutella niistä negatiivisissakin asioissa, mutta tuoda oppilaallekin selväksi, että vastoinkäymisestä huolimatta voidaan päästä eteenpäin. Monet opettajat (5/11) korostivat, että heidän tavoitteenaan on kehittää lapsen kykyä edetä vastoinkäymisessä ja pystyä näkemään omat voimavarat vastoinkäymisessä.

” – Että osottaa lapselle sen, että aina on, vaikka lapsi ei nää sitä mahdollisuutta mennä eteenpäin, niin aina se siellä on. – sekä omalla esimerkillä että lapsille opettamalla, että vaikka toinen on tehnyt väärin tai tehnyt virheitä, niin opetellaan näkemään se tulevaisuuden ja toivon katse. – Että aina on jossain sitä valoa tunnelin päässä. Että lapset itekki oppis pikkuhiljaa siihen, että mietitään, miten mää voin tehdä tän asian eteen ja mitä tuo toinen voi tehdä asian eteen. Eikä jäähä rypemään siihen mitä joku on tehnyt väärin.” (Ope 2)

”Oppilas jaksaa ponnistella asioitten eteen ja on kykyä selviytyä vastoinkäymisissä, että semmonen vahva niinku itsetunto ja semmonen et niinku että elämä

kantaa tai semmonen että tästä selvittää, niin ettei heti lannistu kun aina niitä kuitenkin tulee elämässä niitä vastoinkäymisiä.” (Ope 4)

5.2.4 Vuorovaikutus

Vuorovaikutuksen tukeminen

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että positiivinen lähestymistapa on hyvän vuorovaikutuksen ja ilmapiirin elinehto. Vuorovaikutus ja vuorovaikutuksen tukeminen nähtiin keskeisenä osana positiivista pedagogiikkaa kaikkien opettajien haastatteluissa. Opettajat kokivat, että opettajan on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota luokan vuorovaikutussuhteisiin, sillä ne ovat kaiken perusta. Opettajat kertoivat, että myönteiseen ja kannustavaan ilmapiiriin sekä vuorovaikutukseen panostaminen ovat tärkeimpiä tehtäviä koulussa, sillä niiden vaikutukset oppimiseen ja hyvinvointiin ovat niin suuret.

”Ne (vuorovaikutussuhteet) on niinku se kaiken lähtökohta. – – Että se on mun mielestä se keskeisin asia siinä positiivisessa pedagogiikassa. Että kaikki se lasten oppiminen ja hyvinvointi rakentuu sen positiivisen vuorovaikutuksen kautta.”
(Ope 8)

Monet (7/11) opettajat halusivat panostaa vuorovaikutussuhteiden rakentumiseen ja myönteiseen ilmapiiriin systemaattisella vuorovaikutussuhteiden kehittämällä ja vuorovaikutussuhteiden konkreettisilla harjoituksilla. Neljä opettajaa (4/11) mainitsi pitävänsä säännöllisesti kerran viikossa tai kerran kuukaudessa vuorovaikutukseen ja positiiviseen pedagogiikkaan keskittyvän oppitunnin. Opettajat näkivät vuorovaikutuksen konkreettisen harjoittamisen yhtenä positiivisen pedagogiikan tärkeimmistä asioista, sillä myönteisillä ja rakentavilla vuorovaikutussuhteilla on niin iso vaikutus oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja ilmapiiriin.

Opettajan vuorovaikutus ja oppilaan huomioiminen

Useat opettajat (7/11) painottivat, että opettajan omalla vuorovaikutuksella ja toiminnalla on todella iso vaikutus siihen, miten luokan vuorovaikutussuhteet rakentuvat. Opettajan myönteisen vuorovaikutus nähtiin yhtenä tärkeimpänä osana oppilaiden vuorovaikutussuhteiden kehittymiselle. Opettajat (7/11) kertoivat, että kun opettaja itse toimii positiivisuus edellä, niin sama

ajatustapa siirtyy pikkuhiljaa myös oppilaisiin ja se alkaa näkymään oppilaiden välisissä vuorovaikutussuhteissa. Tämän vuoksi opettajan tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten opettaja itse toimii ja käyttäytyy luokassa.

”Sä (opettaja) pystyt tosi paljon vaikuttaa siihen, miten ne toiset suhtautuu toisiinsa ja sillä omalla suhtautumisella ja omalla puheella ja omalla käytöksellä ja kaikella. Et ihan se oma vuorovaikutusmalli vaikuttaa siihen, et miten ne toiset lapset vuorovaikuttaa keskenään ja se taas vaikuttaa hyvinvointiin, viihtymiseen ja tosi monella myös koulumotivaatioon.” (Ope 3)

Myös opettajan välittävä ja arvostava työtapana nähtiin tärkeänä osana positiivista pedagogiikkaa. Useat opettajat (7/11) kertoivat, että opettajan suhtautumisella ja pedagogisella rakkaudella on iso merkitys luokan hyvinvointiin ja toimintaan. Opettajien mukaan opettajien välittävä työote luo pohjan luokan ilmapiirille ja vuorovaikutussuhteelle. Opettajat näkivät merkitykselliseksi sen, että lapset vaistoavat, että opettajalla on oikeasti halu kohdata heidät ja hän arvostaa heitä. Opettajat kertoivat, että kun opettaja antaa oppilaalle aikaa ja kohtaa lapsen arvostavasti ja ymmärtävästi, niin silloin oppilaalle muodostuu käsitys, että juuri hän on merkityksellinen ja arvokas.

”Ja ylipäänsä semmonen merkityksen luominen. Että tavallaan että mää oon merkityksellinen – jokainen ihminen on merkityksellinen.” (Ope 8)

Myös oppilaan yksilöllinen huomioiminen nostettiin useassa vastauksessa (7/11) esille. Opettajat kokivat tärkeänä antaa jokaiselle oppilaalle yksilöllistä huomiota päivän aikana. Opettajat kertoivat, että pienet päivittäiset keskustelut oppilaiden kanssa rakentavat opettajan ja oppilaan välistä suhdetta merkittävällä tavalla. Opettajat korostivat, että yksilöllisen ja välittävän huomioimisen avulla voidaan edistää koko luokan vuorovaikutussuhteita. Kaksi opettajaa kertoivat, että heidän tavoitteenaan on viimeistään päivän päätteeksi ennen kotiin lähtöä kohdata kaikki yksilöllisesti ja kysyä jokaiselta oppilaalta, miten heidän päivänsä on mennyt.

Yksi opettaja antoi joululahjaksi jokaiselle oppilaalle lahjakortin, jolla oppilas sai viettää omalla järjestäjävuorolla kahdenkeskeistä aikaa opettajan kanssa. Opettaja kertoi, että tämä kahdenkeskinen aika oli ollut oppilaille todella tärkeää ja kaikki olivat toivoneet sitä lisää. Kyseinen opettaja huomasi tästä, kuinka tärkeää yksilöllinen kohtaaminen on. Hän sanoi haastattelun lopuksi, että lapset elää positiivisista kohtaamisista.

”Et se on tärkeätä oikeesti, että me kohdataan ne yksilönä. – – Ja varmaan niinku meille kaikille, että ne sais sen positiivisen kohtaamisen niin se on ihan – ne elää siitä. Se on niille tärkeätä.” (Ope 8)

Oppilaiden osallisuus

Useat opettajat (7/11) korostivat yhteisöllisyyden ja oppilaiden osallisuuden kokemusta luokassa. Opettajat kertoivat, että he haluavat ottaa oppilaat mukaan monenlaiseen suunnitteluun, päätöksentekoon ja ideointiin, sillä se kehittää huomaamattaan vuorovaikutustaitoja, mutta samalla se vahvistaa oppilaan osallisuuden ja merkityksellisuuden kokemusta. Opettajat kertoivat, että osallisuuden ja merkityksellisuuden kokemus ovat tärkeitä tekijöitä yhteisöllisyyden ja motivaation syntymisessä.

”Että on tunne siitä, että kuuluu joukkoon ja haluaa kuulua joukkoon. Ja se myös sitte lisää semmosta sitoutumista ja motivaatiota.” (Ope 4)

5.2.5 Konkreettinen toiminta luokassa

Kaikki opettajat korostivat konkreettisen toiminnan ja harjoitusten merkitystä positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa. Opettajat pitivät tärkeänä, että opettajan myönteisen vuorovaikutuksen ja vahvuuspedagogiikan lisäksi oppilaita kannustetaan konkreettisilla toiminnoilla ja harjoituksilla hyvän huomaamiseen, vahvuuksien tarkasteluun ja vuorovaikutuksen kehittämiseen.

Haastatteluissa nousi esille monenlaisia konkreettisia esimerkkejä harjoituksista ja materiaaleista, joita opettajat olivat käyttäneet. Usealla opettajalla oli käytössä Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016a; 2016b; 2017) Huomaa hyvä -materiaali, jossa on paljon harjoituksia ja tietoa luontevahvuuksista sekä luontevahvuuskortit. Osa opettajista kertoi, että he hyödynsivät myös muuta materiaalia, esimerkiksi sosiaalisesta mediasta löytyviä vahvuustarinoita. Osassa kouluissa oli tietyt opettajat, jotka tekivät ja jakoivat materiaalia muille opettajille käyttöön. Yksi haastateltava opettaja kertoi, että hän jakaa itse joka kuukausi oman koulun opettajille ”Kuukauden vahvuus” -materiaalin, jossa on tietoa kuukauden vahvuudesta sekä erilaisia harjoituksia vahvuuteen liittyen ja muut opettajat saavat itse päättää missä määrin niitä hyödyn-tää. Myös koulun seinillä oli tietoa kuukauden vahvuudesta.

Lähes kaikki opettajat (10/11) kertoivat pitävänsä ainakin silloin tällöin tuokioita tai erilaisia harjoituksia positiivisen pedagogiikan asioista. Pääasiassa nämä keskittyivät hyvä huomaamiseen, vahvuuksien tarkasteluun ja vuorovaikutuksen kehittämiseen. Lähes kaikilla opettajilla (8/11) positiiviseen pedagogiikkaan liittyvät harjoitukset olivat mukana jatkuvassa arjessa ja osana heidän toimintakulttuuriaan.

Haastatteluissa nousi esille monia esimerkkiharjoituksia, joita opettajat olivat tehneet. Opettajat olivat tehneet muun muassa vahvuuspostereita, vahvuusvideoita, vahvuusseiniä ja vahvuuspuita ja näiden kaikkien tarkoituksena on tuoda jokaisen oppilaan omia vahvuuksia näkyviksi. Monet kokivat, että erityisesti hankalimpien oppilaiden kohdalla vahvuuksien kautta lähestyminen on usein hyvä tapa lähetä ratkaisemaan ongelmia.

”Että jokainen mietti jokaisen omia vahvuuksia ja tunnisti niitä itsessään, missä on hyvä ja missä kokee onnistuvansa. Ja sitte tietenki miettiä niitä, että mitä haluais harjottaa itsessään, että missä haluais niinku olla hyvä.” (Ope 4)

”Jos on vaikka semmonen koululainen, joka ei oikeen kiinnity mihinkään eikä mikään oo mieluisaa, niin niitten vahvuuksien kautta aletaan löytämään niitä mieluisia asioita ja onnistumisia ja kehutaan sitä hyvää mitä siinä lapsessa on, niin sitte sitä alkaa se kaikki muuki kiinnostamaan.” (Ope 7)

Myös hyvän huomaamiseen liittyviä harjoituksia tai toimintatapoja oli käytössä usealla opettajalla (9/11). Opettajat kertoivat, että he pyrkivät toiminnallaan ja harjoituksillaan kannustamaan oppilaita huomaamaan toisissa ja itsessään hyvää. Yksi opettaja kertoi, että hänellä on esimerkiksi käytössä huoma hyvä -purkki, jonka tarkoituksena on kannustaa oppilaat tekemään myönteisiä asioita ja samalla huomaamaan muiden hyviä tekoja ja käytettyjä vahvuuksia.

”Elikkä meillä on semmonen huoma hyvä -purkki, missä meillä on erilaisia asioita. Ei saa ite kirjottaa, vaan toiset bongaa niitä hyviä tekoja, nii jos joku on toiminu ystävällisesti tai alkanu vaikka välkällä jotakuta joka on yksin. Eli toiset bongaa niitä toisten hyviä tekoja ja lisäksi meillä on vahvuuksia – –” (Ope 9)

Myös muut opettajat kertoivat, että heillä on ollut samantapaisia tehtäviä, joissa on kannustettu huomaamaan muissa oppilaissa tai heidän töissään hyvää.

”Et vaikka tehdään itsearviointia – – tai vertaisarviointia niin mä laitan lapset sanomaan et mitä hyvää ne toisen työstä löysi.” (Ope 3)

Yksi opettaja kertoi, että hän pitää säännöllisesti harjoituksia, joissa jokaisen pitää kirjoittaa siitä, miten voi kehua itseään tai kaveria. Hän kertoi, että aluksi oppilaiden oli hankala kehua itseään, mutta kun sitä oli harjoiteltu ja opettaja kannusti riittävästi oppilaita, he löysivät itsensä paljon kehuttavaa.

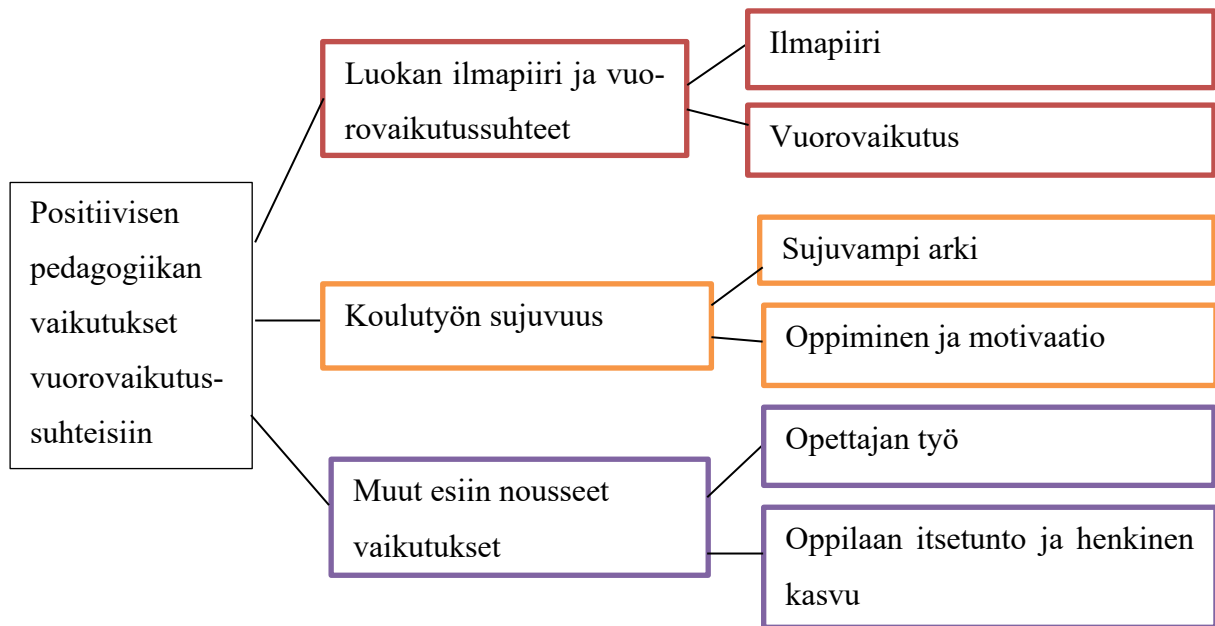
” – viimeksi tänään tehtiin. Kirjotettiin viiden minutin aikakirjoitus siitä, miten voin kehua kaveria. Ja tavallaan sitä ku toistaa, nii aluksi ku niitten pitää kehua ittiä, nii ei kukkaa keksi mitään. Ehkä joku keksii muutaman ja joku pelkää kirjoittaa sen ensimmäisenki, vaikka tietäiski sen. Ja muutaman harjoituksen jälkeen niin ne pystyy kirjoittaa sivullisen.” (Ope 2)

5.3 Kokemukset positiivisen pedagogiikan vaikutuksista vuorovaikutussuhteisiin

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut isoja vaikutuksia luokan toimintaan ja vuorovaikutussuhteisiin. Eniten positiivinen pedagogiikka oli opettajien mukaan vaikuttanut ilmapiiriin, vuorovaikutussuhteisiin sekä koulutyön sujumiseen. Osa opettajista sanoi, että on hankala arvioida, ovatko vaikutukset juuri positiivisen pedagogiikan myötä tulleita, mutta silti he olivat sitä mieltä ja uskoivat, että positiivisella pedagogiikalla on ollut vaikutuksia niihin. Useat opettajat kertoivat luokan ilmapiirin ja vuorovaikutussuhteiden muuttuneet merkittävästi niiden vuosien aikana, jolloin on itse opettanut luokkaa.

Abstrahoinnin tuloksena muodostui kolme yläluokkaa: luokan ilmapiiri ja vuorovaikutussuhteet, koulutyön sujuvuus sekä oppilaan itsetunto ja henkinen kasvu. Jokainen yläluokka jakautui vielä kahteen alaluokkaan. Kuviossa 7 on esitetty analyysissä muodostuneet ylä- ja alaluokat.

Tutkimuksen analysointi positiivisen pedagogiikan vaikutuksista on jaettu neljään alaotsikkoon. Kolme ensimmäistä alaotsikkoa on jaettu abstrahoinnin tuloksena muodostuneiden yläluokkien mukaan. Neljännessä alaotsikossa käsitellään tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet vuorovaikutussuhteiden kehittymiseen opettajien kokemuksen mukaan.



Kuvio 7. Analyysin tuloksena syntyneet ylä- ja alaluokat

5.3.1 Luokan ilmapiiri ja vuorovaikutussuhteet

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut positiivisia vaikutuksia luokan vuorovaikutussuhteisiin ja ilmapiiriin. Opettajat kertoivat, että sinä aikana, kun he olivat olleet opettajia, oli tapahtunut selkeitä muutoksia luokan vuorovaikutussuhteissa ja ilmapiirissä verrattuna aikaisempaan.

Ilmapiiri

Kaikki opettajat kertoivat, että positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut vaikutuksia yleisen ilmapiiriin paranemiseen. Opettajat kertoivat, että opettajan myönteinen ja välittävä suhtautuminen on edistänyt oppilaiden välisiä luottamusta, yhteisöllisyyttä, avoimuutta sekä välittämistä. Opettajien mukaan merkittävimmät muutokset ovat olleet siinä, että ilmapiiristä on tullut huomattavasti hyväksyvämpää ja armollisempaa. Opettajat kertoivat, että sallivan ilmapiiriin ansiosta oppilaat hyväksyvät toisten erilaisuuden ja epäonnistumiset.

”On vaikutuksia. Ja lähinnä mää ite nään, että se isoin vaikutus on siinä yleisessä ilmapiirissä ja asenteessa.” (Ope 2)

Just että se on semmosta avoimempaa se vuorovaikutus ja on semmonen luottamus niihin luokkakavereihin. – – että tavallaan hyväksytään kaikki semmosina kun ne on ja jollaisella ois ne omat vahvuudet ja toiset vielä harjottelee niitä joitaki

vahvuuksia. Mutta semmonen armollisuus toisia kohtaan ja semmonen arvostava kohtaaminen lapsillaki siinä keskenään. Nii kyllä mun mielestä lapsetki on semmosissaki asioissa tässä kehittyneet vuoden aikana” (Ope 9)

”Että me ymmärretään se, että me kaikki ollaan erilaisia ja toiset ei esimerkiksi halua olla vuorovaikutuksessa niin paljon – ja kaiken tämmösen tiedostaminen, että tulee semmonen yhteinen hyväksyntä niille asioille niin kyllä se helpottaa sitä arkea.” (Ope 7)

Vuorovaikutus

Opettajien mukaan myös vuorovaikutussuhteisiin on tullut merkittäviä muutoksia. Lähes kaikki opettajat kertoivat, että oppilaiden välinen vuorovaikutus on parantunut huomattavasti. Monet opettajat (7/11) kertoivat, että empatia, toisten auttaminen, kehuminen ja kannustaminen on lisääntynyt huomattavasti oppilaiden keskuudessa. Opettajien mukaan vuorovaikutuksessa on ollut havaittavissa selkeää kehittymistä, ja siitä on tullut myönteisempää ja kannustavampaa. Oppilaat osaavat myös aiempaa paremmin sanallistaa omaa toimintaa, neuvotella, kiittää sekä pyytää anteeksi.

”Kyllä mun mielestä enempi tulee semmonen hyväksyvä ja myönteinen ilmapiiri. Ja lapsetki on oppinu kehumaan toinen toisiaan ja löytämään hyvää toisten tekemisistä. Kyllä siinä kohtaa, ku joku menee kehumaan jonku toisen toimintaa, vaikka ruokajonossa, niin tulee semmonen olo, että nyt on tehny jotaki oikein. Löytävät toinen toisestaki hyvää.” (Ope 7)

Useat opettajat kertoivat myös, että oppilaiden toiminnassa on ollut isoja muutoksia. Opettajat kertoivat, että oppilaat osaavat nyt aiempaa paremmin selvittää omia tilanteita ja kertoa omista tunteista sekä tarpeista. Opettajat myös kertoivat, että oppilaat osaavat nähdä toisensa vahvuuksia paremmin ja huomata niitä, mutta samalla he pystyvät ymmärtämään, että jokaisella meillä on myös harjoiteltavia vahvuuksia, jotka eivät ole vielä niin vahvana.

”Kyllä ne lapset oppii, ku siitä asiasta sitkiästi puhutaan. Niin ne oppii tekemään esimerkiksi erilaisia sanavalintoja. Ne oppii antamaan positiivista kannustamista spontaanisti. Ne on oppinu antamaan niinku positiivista palautetta ja sanoittamaan eritavalla omia ajatuksiaan. Ja myöski selvittämään asioita.” (Ope 10)

Osa opettajista (2/11) myös kertoi, että oppilaista on tullut avoimempia myös opettajaa kohtaan. Tämä näkyy siinä, että oppilaat luottavat opettajaan ja haluavat tulla kertomaan opettajalle omia asioita. Yksi opettaja kertoi, että eräs oppilas tuli jo muutaman tunnin jälkeen sanomaan, että hän on kaksi vuotta miettinyt kyseistä asiaa ja haluaa kertoa sen tälle opettajalle. Hän koki, että oppilaille välittyi hänen asenteensa selkeänä, mikä näkyy myös oppilaiden luottamuksessa.

”Ja sitte sen huomaa, että lapset tulee toistuvasti kertomaan niistä omista asioista, mikä on mun mielestä tosi hienoa. Että jossain se välittyi se tunne, että opettaja on puolueeton ja opettajille voi kertoa ja opettaja auttaa. Että on semmoisiakin tilanteita, missä jollekkin ryhmälle, mikä ei oo oma luokka, niin sieltäki on saattanu muutaman oppitunnin jälkeen jo tulla oppilas sillain, että ”hei mää on kaks vuotta miettiny tätä ja mää haluan sulle sen kertoa”. Että se on jotenki semmosen yleisen vuorovaikutuksen taustalla se kannustava ja arvostava asenne siihen vuorovaikutukseen” (Ope 2)

Useat opettajat (5/11) kertoivat, että esimerkiksi viimeisen vuoden aikana luokan vuorovaikutussuhteissa ja ilmapiirissä tapahtunut muutos on ollut huomattavaa. Oppilaiden välinen kommunikointi on parantunut ja oppilaat leikkivät enemmän koko porukan kesken.

”Hyväksyvällä ilmapiirillä on ainakin vaikutusta tavallaan, että miten ne – että jos vertaa siihen syksyyn, miten ne kommunikoi toistensa kanssa ja miten ne jotenki alleviivas toisten heikkouksia ja muuta. Niin tavallaan sellanen puhe on vähentynyt tosi paljon. – Ne leikkii enempi kaikkien kanssa, ku tavallaan sillon syksyllä oli tosi valikoivaa se, että kyllä mä koen, että ne vuorovaikuttaa kaikki paremmin kaikkien kanssa. Että siihen on tehty töitä sen eteen.” (Ope 8)

”Kyllähän niinku näistä lapsista ja niistä vuorovaikutussuhteista näkkee, että se tavallaan, mistä me ollaan syksyllä lähetty ja missä me ollaan nyt. Toki ne on tutustuneet toisiinsa muutenki, mutta että ne on jollaki tavalla mun mielestä empaattisempia –. Ja se, että pystytään asettumaan toisten ihmisten asemaan ja tunteisiin – Alkusyksystä saatto olla sitä, että jos joku vastas väärin tai jotaki, niin saatto tulla sitä naururemakkaa. Nii ne ei tee enää sitäkään. Että tulee semmonen armollisuus toisia kohtaan –.” (Ope 9)

Yksi opettaja kertoi, että etäopetusaikana annetulla yksilöllisellä huomiolla, myönteisellä rohkaisemisella ja kannustamisella oli ollut merkittäviä vaikutuksia ujon oppilaan vuorovaikutukseen. Kyseisen oppilaan vuorovaikutus oli huomattavasti rohkeampaa ja avoimempaa kuin aiemmin. Opettaja kertoi, että hän oli aivan hämmästynyt muutoksesta.

”Ja sit myös semmonen, et ku mulla on ollu semmonen tositosi ujo oppilas – – musta tuntuu, että hän on ihan valtavasti rohkaistunut jotenki, ku hän on saanut semmosta yksilöllistä huomioo. Ja tavallaan semmonen minäpystyvyys on kehittynyt, ku oon opettajana yrittänyt valaa häneen semmostaa uskoa ja myönteisyyttä, että vaikka on haasteita, niin mää koen, että se oli ihan silmiinpistävää, ku hän ihan viittasi täällä tunnilla ja on ollu tosi paljo rohkeempi, että kuin suuri merkitys voi olla tuommosella” (Ope 8)

Yksikään opettajista ei nähnyt, että positiivisen pedagogiikan käytöllä olisi haittaa luokan vuorovaikutussuhteisiin. Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut ainoastaan myönteisiä vaikutuksia luokan vuorovaikutussuhteisiin ja ilmapiiriin. Kuitenkin yksi opettaja mainitsi, että on tullut vastaan tilanteita, joissa osa heikomman itsetunnon omaavista oppilaista, on loukkautunut, kun opettaja ei olekaan kehunut heitä. Usein nämä tilanteet ovat tulleet silloin, kun opettaja on kehunut joitakin tiettyjä oppilaita, mutta ei ole huomioinut kaikkia. Opettaja kuitenkin kertoi, että nämä tilanteet ovat menneet nopeasti ohi, kun asiasta on keskusteltu ja sitä on käsitelty.

5.3.2 Koulutyön sujuvuus

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut vaikutuksia myös koulutyön sujuvuuteen sekä motivaatioon.

Sujuvampi arki

Lähes kaikki opettajat (9/11) kertoivat, että positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut vaikutuksia siihen, että arki on huomattavasti sujuvampaa ja ei-toivottu käyttäytyminen on vähentynyt. Opettajat kertoivat, että arvostavan ja välittävän asenteen vuoksi oppilaiden ei tarvitse hakea huomiota ei-toivotusta käyttäytymisestä. Opettajat kertoivat, että myönteisen, arvostavan ja kannustavan suhtautumisen ansiosta myös monet hankalat vuorovaikutussuhteet ja -tilanteet ovat helpottuneet.

Muutama opettaja korosti sitä, että arvostavan ja ennakkoluulottoman asenteen avulla usein tilanteet ratkeavat helpommin ja asioissa päästään parempaan lopputulokseen. Tämän opettajat olivat huomanneet myös omassa työssään. Opettajien mukaan positiivisen ja arvostavan suhtautumisen avulla asiat ratkeavat helpommin, eikä konflikteja synny niin helposti.

”Than sama vaikka kuinka se ois olevinaan koulun gansteri tai koulun kingi ja sää tiiät sen etukäteen, kuinka se toistuvasti rikkoo koulun sääntöjä, että miten silti luo siihen ihmiseen sen arvostavan suhtautumisen. Niin se monesti aukasee niitä solmuja.” (Ope 2)

Yksi opettaja kertoi, että hänen luokkansa oli ollut aiemmat viisi vuotta todella maahan poljettu ja raju luokka, ennen kuin luokka tuli hänelle. Luokassa oli ollut paljon ongelmia ja asioiden selvittelyyn oli tarvittu usein rehtorin apua. Luokassa oli ollut myös hyvin negatiivinen ilmapiiri myös opettajien ja oppilaiden välillä. Opettaja kertoi, että luokan ilmapiiri ja arjen sujuminen oli muuttunut valtavasti parempaan suuntaan sen vuoden aikana, jolloin hän oli kyseisen luokan opettajana. Opettaja oli pyrkinyt ohjaamaan oppilaiden toimintaa hyvään suuntaan ja antamaan pienistäkin onnistumisista myönteistä ja kannustavaa palautetta, millä oli loppupeleissä ollut isoja vaikutuksia arjen sujumiseen.

”Kyllä mää koen, että varsinki tämä mun porukka on hyötynyt siitä. Että ku mää en enää oo poiminu niitä negatiivisia – jos mää aattelen, niinku arjen sujumista, niin siihen nähen mitä mää oon kuullu vaikka tuosta munki porukasta – niin tosi paljo sujuvampaa on ollu se arki, että ei oo menny se aika siihen, että pitää niinku vääntää joka välitunnin jälkeen, että kuka on lyöny ja purru ketäkin. – Että äkkiä pystyy lapset saamaan ohjautumaan sillä tavalla, että he oikeen haluaa sitä – että he miettii, että miten kannattais toimia, että he sais sen hyvän palautteen.” (Ope 11)

Toinen opettaja kertoi vastaavanlaisen tarinan siitä ajasta, kun hän tutustui positiiviseen pedagogiikkaan. Opettaja kertoi, että hänellä oli tuolloin hyvin haastava ja raju porukka opetettavana. Kyseinen opettaja kertoi, että luokassa näkyi heti selkeitä vaikutuksia, kun opettaja alkoi antamaan oppilaille positiivista palautetta ja kehuaan heitä. Opettaja kertoi, että negatiivinen käyttäytyminen väheni huomattavasti, kun hän alkoi vahvistamaan positiivista käyttäytymistä. Hän myös uskoi, että mitä rajumpi ja hankalampi luokka on, niin sitä enemmän positiivisesta pedagogiikasta olisi hyötyä.

”Niin niitten kanssa alko niinku heti huomaamaan, että ku yhtä meni kehumaan niin ne toiset oikein ootti, että niitä kehuttais. Että tuo sai hyvää palautetta, niin toiset alko janoamaan hyvää palautetta. Ja sitte alko tekemään jotaki hyvää, jotta heki tulis huomioitua siitä hyvästä. Nii sittehän se alko loppumaan se huonokäytös. – – Että positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen vähensi sitä negatiivista käyttäytymistä ja ilkeilyä ja muuta.” (Ope 7)

Oppiminen ja motivaatio

Useat opettajat (8/11) kertoivat, että positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut vaikutuksia myös oppilaiden motivaatioon, koulusitoutumiseen ja oppimiseen. Opettajat kertoivat, että myönteisen ilmapiirin avulla oppiminen on mielekkäämpää ja sillä on vaikutuksia myös asioiden ymmärtämiseen.

Kaksi opettajaa kertoi, että he olivat saaneet myös positiivista palautetta vanhemmilta. He kertoivat, että myös vanhemmat olivat huomanneet oppilaiden motivaatiossa muutoksia. Yksi opettaja kertoi, että usealta vanhemmalta oli tullut samana syksynä palautetta, että oppilaat olivat olleet erityisen innokkaita koulunkäynnistä.

”Esimerkiksi nyt syksyllä, ku mulle tuli uus luokka, niin viis eri vanhempaa, jotka ei siis ilmeisesti tienny toisistaan mitään, niin sano, että on huomannu et heidän lapsensa on tänä syksynä jotenki erityisen innoissaan koulunkäynnistä.” (Ope 3)

5.3.3 Muut esiin nousseet vaikutukset

Haastatteluissa nousi esille myös muita positiivisen pedagogiikan käytön myötä tulleita vaikutuksia, joita opettajat pitivät tärkeinä. Suurimmat vaikutukset näkyivät oppilaiden itsetunnossa, henkisessä kasvussa sekä opettajan omassa jaksamisessa.

Oppilaiden itsetunto ja henkinen kasvu

Moni opettaja (6/11) nosti esille sen, että positiivisella pedagogiikalla on ollut vaikutuksia myös oppilaiden itsetuntoon ja minäkäsitykseen. Opettajat kertoivat, että itsetunnon vahvistamisella on ollut edelleen vaikutuksia myös vuorovaikutussuhteisiin. Osa opettajista (3/11) nosti esille myös resilienssin kehittymisen näkökulman. He kertoivat, että oppilaiden negatiivisten asioiden sietokyky on kehittynyt ja he pystyvät paremmin käsittelemään epäonnistumisiaan.

”Ja varmasti osalla oppilaista, jolla on ollu aika heikko itsetunto. – – Niin kyllä mää aattelen, että tää kehuminen ja tää hyvän huomaaminen on vahvistanu sitä itsetuntoa.” (Ope 6)

Opettajat kertoivat, että myönteisen ja kannustavan ilmapiirin avulla oppilaat saavat positiivisia koulu- ja oppimiskokemuksia, millä voi olla kauas kantoisia vaikutuksia.

Opettajan työ

Useat opettajat (6/11) sanoivat, että positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut vaikutuksia opettajan omaan jaksamiseen, vuorovaikutukseen ja suhtautumiseen. Opettajat kokivat, että positiivinen pedagogiikka on tärkeää myös oman jaksamisen vuoksi. Se nähtiin yhtenä opettajan työn voimavarana kiireisen arjen keskellä.

”Että kyllä mä koen, että jos mulla ois ollu tähän luokkaan joku hirveen negatiivinen suhtautuminen tai vaan kiinnittäisin huomiota vaan niihin negatiivisiin asioihin, niin kyllä mää sanon, että me oltais melkoisessa negatiivisessa kierteessä. Tai et oman pään kannalta on ollu ainaki tärkeetä tää positiivinen pedagogiikka, että osaa kaivaa sieltä niinku ne pienet jutut ja tietää, että tänään onnistuin, tai se onnistui siinä tai mä ite onnistuin tässä ihan pienessä jutussa.” (Ope 8)

5.3.4 Vuorovaikutussuhteiden paranemiseen vaikuttaneet tekijät

Opettajien mukaan suurimmat vaikutukset vuorovaikutussuhteiden paranemiseen on ollut aktiivisella positiivisen palautteen antamisella, aktiivisella hyvään kannustamisella, hyvän ilmapiirin luomisella sekä opettajan välittävän asenteen ilmenemisessä. Opettajat kertoivat, että opettajan oman asenteen välittyminen ja oma vuorovaikutusmalli edistävät myönteisen ilmapiirin kehittymistä. Myös toistuva hyvän huomaaminen ja vahvuuksiin keskittyminen edesauttavat sitä, että myös lapset alkavat keskittymään hyvään. Myös tunnetaitojen opettaminen nähtiin tärkeänä osana vuorovaikutussuhteiden kehittymiselle.

Lähes kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että systemaattinen ja jatkuva asioista puhuminen sekä harjoittelu ovat avain asemassa vuorovaikutussuhteiden kehittymiselle. Opettajat kertoivat, että kun asioita toistetaan ja niihin käytetään aikaa, niin silloin asiat menevät pikkuhiljaa perille.

”Se mihin me keskitytään, niin se vahvistuu ja voimistuu.” (Ope 10)

6 Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen mukaan opettajat näkivät positiivisen lähestymistavan keskeisenä osana vuorovaikutussuhteita. Opettajilla oli keskenään hyvin yhtenäiset näkemykset vuorovaikutussuhteista, positiivisesta pedagogiikasta ja positiivisen pedagogiikan vaikutuksista vuorovaikutussuhteisiin. Näkemykset olivat myös hyvin samanlaisia kuin useissa teoreettisissa ja tieteellisissä julkaisuissa.

Opettajien mukaan vuorovaikutussuhteiden vahvistaminen liittyy keskeisenä osana positiiviseen pedagogiikkaan. Opettajien toiminnassa näkyi vahvana positiivisen pedagogiikan arvomaailma sekä ymmärrys siitä, miten iso merkitys hyvillä vuorovaikutussuhteilla on luokan toiminnalle. Opettajat pyrkivät rakentamaan toimintaansa positiivisen pedagogiikan arvomaailman mukaisesti ja vahvistamaan luokan myönteistä ilmapiiriä ja vuorovaikutussuhteita. Opettajat kokivat, että myönteisillä ja hyvillä vuorovaikutussuhteilla on iso merkitys luokan toimimiselle ja ilmapiirille. Heidän kokemuksensa mukaan sillä on vaikutusta myös oppimiseen ja hyvinvointiin. Opettajat kokivat, että positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut iso merkitys vuorovaikutussuhteiden kehittymiselle. Opettajat kuvasivat, että positiivinen pedagogiikka on heidän yksi työkalunsa vuorovaikutussuhteiden kehittämiseksi.

6.1 Vuorovaikutus

Opettajien mukaan vuorovaikutus nähtiin kaikkena päivittäisenä toimintana ja kanssakäymisenä. Vuorovaikutukseen liitettiin vastavuoroisuus sekä kyky selvittää päivittäisistä kommunikointitilanteista. Myös Kauppila (2006, 19) määrittää vuorovaikutuksen ihmisten välisenä vastavuoroisena toimintana, jossa pyritään vaikuttamaan toiseen. Opettajat liittivät vuorovaikutukseen vahvasti sekä verbaalit että nonverbaalit puolet. Opettajat kokivat ilmeet, eleet ja kehonkielen merkittäväksi tavaksi vaikuttaa toiseen ihmiseen. Vuorovaikutus nähdään samalla tavalla useissa teoksissa ja tieteellisissä julkaisuissa (muun muassa: Laine ym., 2007; Laine ym., 2012; Syrjäläinen, 1990, 31; Ojala & Uutela, 1993, 76). Opettajien mukaan vuorovaikutus on kuuntelemista, keskustelemista, toisen ymmärtämistä, viestien vastaanottamista, viesteihin reagoimista ja toisen kohtaamista. Myös Dunderfeltin (2016) ja Kalliopuuskan (1995) mukaan nämä ovat keskeisiä sosiaalisia taitoja vuorovaikutuksessa.

Hyvä vuorovaikutus nähtiin erityisesti kunnioittavana kohtaamisena, myönteisenä lähestymistapana ja turvallisena ilmapiirinä. Opettajien mukaan aito kohtaaminen, toisen ymmärtäminen,

hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri sekä vastavuoroisuus ovat keskeisessä osassa hyvässä vuorovaikutuksessa. Myös Dunderfeltin (2016) mukaan hyvä vuorovaikutus muodostuu aidosta kohtaamisesta, hyvästä ja myönteisestä ilmapiiristä sekä läsnäolevasta kuuntelemisesta. Opettajat korostivat toiminnassaan juuri näitä piirteitä ja näkivät ne tärkeinä asioina vuorovaikutuksen vahvistamisessa. Opettajien mukaan hyvässä vuorovaikutuksessa kuunnellaan toista, ymmärretään, kohdataan läsnäolevasti, ja otetaan toiset huomioon. Opettajat pyrkivät omassa vuorovaikutuksessaan korostamaan sitä, että oppilaalle tulee tunne olevansa tärkeä ja merkityksellinen. Merkityksellisuuden luominen on myös yksi Seligmanin (2011) PERMA-teorian osa-alue, jolla voidaan vahvistaa oppilaan hyvinvointia.

Myös Talvion ja Klemolan (2017) mukaan toimivat vuorovaikutussuhteet edellyttävät arvostavaa ja kunnioittavaa kohtaamista, toisen ymmärtämistä ja empaattisuutta. Nämä nousivat myös opettajien vastauksista esille. Opettajat korostivat myönteisen, avoimen ja välittävän ilmapiirin merkitystä hyvien vuorovaikutussuhteiden syntymiselle. Myös Dunderfeltin (2016) mukaan hyvä ilmapiiri ja yhteisen hyvän tavoittelemisen edistävät hyviä vuorovaikutussuhteita. Opettajat pyrkivät toiminnallaan luomaan myönteistä ja välittävää ilmapiiriä. Opettajien vastauksissa nousi esille myös pedagogisen rakkauden merkitys, mikä korostuu myös Määtän ja Uusiautin (2014) sekä Jantusen ja Haapaniemen (2013, 136–139) julkaisuissaan yhtenä merkittävänä hyvien vuorovaikutussuhteiden rakentajana.

Opettajien mukaan hyvillä vuorovaikutussuhteilla on iso merkitys luokan toimimiselle, ilmapiirille ja hyvinvoinnille. Opettajat ajattelivat, että myönteinen vuorovaikutus ja hyvät vuorovaikutustaidot ovat avainasemassa toimivalle arjelle. Opettajat kertoivat, että hyvät vuorovaikutussuhteet tekevät luokasta toimivan ja sujuvan sekä mahdollistaa hyväksyvän ja avoimen ilmapiirin. Opettajat kokivat vuorovaikutussuhteiden vahvistamisen tärkeänä, mikä näkyi myös heidän toiminnassaan. Useissa tutkimuksissa on todistettu, että hyvillä vuorovaikutussuhteilla on vaikutusta oppilaiden motivaatioon, toimintaan, viihtyvyyteen ja käyttäytymiseen (esim. den Brok, Fisher & Scott, 2005; Meyer & Turner, 2006; Montague & Rinaldi 2001; Murray & Greenberg, 2006; Wilson, 2005). Haastatellut opettajat kertoivat, että heidän kokemuksensa mukaan hyvien vuorovaikutussuhteiden avulla esimerkiksi ei-toivottu käyttäytyminen on vähentynyt.

Kaikki opettajat näkivät vuorovaikutussuhteiden kehittämisen todella tärkeänä osana opettajan työtä. Opettajilla oli selkeä käsitys siitä, kuinka vuorovaikutustaitoja voidaan kehittää. Opettajat näkivät, että merkittävintä vuorovaikutussuhteiden kehittämisessä on myönteisen ilmapiirin

vahvistaminen, opettajan oma toiminta ja vuorovaikutussuhteiden konkreettinen harjoitteleminen. Opettajien vastauksissa nousi esille selkeänä positiivisen pedagogiikan ajatus siitä, että myönteinen ilmapiiri tukee vuorovaikutusta. Ilmapiirin vahvistaminen, opettajan oma vuorovaikutusmalli ja vuorovaikutustaitojen konkreettinen harjoitteleminen nimetään myös useissa tutkimuksissa ja julkaisuissa merkittäviksi vuorovaikutussuhteita edistäviksi tekijöiksi (esim. Gordon, 2006; Johnson, 2008; Keltinkangas-Järvinen, 2010; Laine, 2005). Opettajat kokivat, että opettajan omalla toiminnalla, mallilla sekä päivittäisellä ohjaamisella on iso merkitys vuorovaikutussuhteiden kehittymiseen. Opettajat painottivat, että päivittäisellä keskustelemisella ja hyvään vuorovaikutukseen ohjaamisella on iso vaikutus siihen, miten oppilaat omaksuvat hyvät vuorovaikutustaidot. Gordonin (2006) ja Johnsonin (2008) painottavat julkaisuissaan opettajan omaa toimintaa vuorovaikutussuhteiden kehittämisessä. Myös Kalliopuuska (1995) kirjoittaa, että vuorovaikutustaidot opitaan päivittäisen ohjaamisen ja mallin kautta. Opettajan antama esimerkki on isossa roolissa vaikuttamassa siihen, kuinka luokan vuorovaikutussuhteet rakentuvat.

Opettajat kertoivat, että opettajan oma suhtautuminen työhön ja oppilaisiin on isossa roolissa siinä, miten oppilaat vuorovaikuttavat keskenään. Montague ja Rinaldi (2001, 76) korostavat, että opettajat voi toiminnallaan ja suhtautumisellaan joko vahvistaa tai heikentää oppilaiden itseluottamusta, millä on isoja vaikutuksia siihen, miten oppilaat vuorovaikuttavat keskenään. Myös Laineen (2005) ja Keltinkangas-Järvisen (2010) mukaan opettajan toiminnalla ja suhtautumisella on iso merkitys luokan vuorovaikutussuhteisiin. Laine (2005) korostaa, että opettajan positiivisella huomiolla on iso merkitys siihen, miten oppilaat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja miten luokan ilmapiiri rakentuu. Tätä myös useat opettajat korostivat. Opettajat nostivat myös pedagogisen rakkauden merkityksen esille. Opettajat kokivat tärkeänä myönteisen ja välittävän suhtautumisen oppilaisiin ja omaan työhön. Opettajat kertoivat, että aidon kiinnostuksen välittyminen on avainasemassa siinä, miten oppilaat vuorovaikuttavat toistensa kanssa. Useissa tutkimuksissa on myös korostettu opettajan aidon kiinnostuksen, ystävällisyyden ja inhimillisyyden merkitystä vuorovaikutussuhteiden rakentumisessa (esim. Barone, 2004; Beutel, 2010; den Brok ym., 2005; Karadag & Caliskan, 2009; Wubbel, den Brok, Veldman & van Tartwijk, 2006).

Opettajien mukaan vuorovaikutustaitojen konkreettinen harjoitteleminen on merkittävä keino kehittää vuorovaikutussuhteita, ja näin myös Mäkinen ja Karppinen (2019) kirjoittaa. Heidän mukaansa vuorovaikutustaitojen konkreettinen harjoitteleminen ja vuorovaikutustaidoista puhuminen ovat avain asemassa vuorovaikutustaitojen kehittymiselle (Mäkinen & Karppinen,

2019). Myös Hartle ja Kemple (1997, 139–140) sanoo, että opettajan tulee käyttää konkreettisia keinoja ja harjoituksia vuorovaikutussuhteiden kehittämiseen. Opettajat pyrkivät arjen ohessa ohjaamaan oppilaita hyvään vuorovaikutukseen, sanoittamaan oppilaiden toimintaa sekä tekemään konkreettisia harjoituksia vuorovaikutustilanteista. Osa opettajista piti säännöllisiä tuokioita, joissa harjoiteltiin vuorovaikutustaitoja. Kaikki opettajat kokivat vuorovaikutustaitojen harjoittelun tärkeänä osana opetusta. Myös Kauppinen (2006, 142–147) korostaa, että oppilaiden on tärkeä päästä harjoittelemaan konkreettisesti sosiaalisissa tilanteissa toimimista sekä saamaan siihen konkreettista ohjausta.

Myös myönteisen ja turvallisen ilmapiirin vahvistaminen nähtiin tärkeänä osana vuorovaikutussuhteiden kehittymistä. Opettajat kertoivat, että myönteisen ja yhteisöllisen ilmapiirin avulla kaikki oppilaat uskaltavat olla toistensa kanssa vuorovaikutuksessa. Tällöin jokaisella on myös mahdollisuus kertoa omia mielipiteitään ja jakaa asioitaan. Opettajat nostivat opettajan oman asenteen ja ryhmäytämisen tärkeiksi tavoiksi edistää myönteistä ilmapiiriä. Myös Dunderfelt (2016), Laine (2005) ja Pöytäniemi (2000) painottavat myönteisen ilmapiirin merkitystä vuorovaikutussuhteiden kehittymiselle. Dunderfelt (2016) korostaa ympäri vuoden jatkuvan ryhmäytämisen merkitystä, minkä myös opettajat nostivat esille.

6.2 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka oli opettajien toiminnassa keskeisessä osassa. Opettajat kertoivat, että positiivinen pedagogiikka on heidän lähtökohtainen tapansa toimia ja vuorovaikuttaa toisten ihmisten kanssa. Opettajien haastatteluissa korostui se, että he olivat hyvin tietoisia positiivisesta pedagogiikasta ja he halusivat toimia positiivisen pedagogiikan arvomaailman mukaan. Opettajat kertoivat, että positiivinen pedagogiikka kulkee heidän tavallisessa arjessaan mukana. Seligman ja kumppanit (2009, 293–294) korostavat, että positiivisen pedagogiikan tavoitteena on edistää oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia, sillä sen avulla voidaan edistää myös oppilaiden oppimista. Haastatteluissa myös osa opettajista otti esille tämän näkökulman.

Positiivinen pedagogiikka nähtiin ennen kaikkea hyvän huomaamisena, myönteisen ilmapiirin edistämisenä ja vahvuuksien tarkasteluna. Opettajien haastatteluista nousi esille kaikki Seligmanin (2011) PERMA-teorian osa-alueet. Osa osa-alueista nousi opettajien toiminnassa vahvemmin esille, ja osa oli vähemmän näkyviä elementtejä. Suurimmat painotukset PERMA-teoriasta oli myönteisten tunteiden kehittämisessä (P= myönteiset tunteet), vahvuuspedagogiikassa

(M=merkityksellisyys, A=Saavuttaminen) ja vuorovaikutussuhteiden kehittämisessä (R=Ihmissuhteet), mutta opettajien toiminnassa näkyi myös sitoutumisen (E) osa-alue.

Opettajat korostivat toiminnassaan myönteisten tunteiden ja myönteisen ilmapiirin edistämistä (P=myönteiset tunteet). Tämä näkyi opettajien omassa toiminnassa, suhtautumisessa sekä yleisessä toimintakulttuurissa. Myönteisten tunteiden vahvistaminen on Seligmanin (2011) mukaan yksi keskeisimmistä asioista positiivisessa pedagogiikassa. Opettajat pyrkivät tukemaan ja vahvistamaan hyvää luokassa ja jättämään vähemmälle negatiivisen huomion ja toiminnan. Opettajat pyrkivät arjessa kehumään, kiittämään ja sanoittamaan hyvää käytöstä ja hyvää toimintaa. Opettajien toiminnassa korostui myös onnistumisten ja vahvuuksien sanoittaminen (A=saavuttaminen). Opettajat kokivat tärkeänä kannustaa myös oppilaita tunnistamaan onnistumisia, vahvuuksia ja hyvää toimintaa. Nämä korostuvat myös useissa julkaisuissa (esim. Kumpulainen ym., 2014; Leskisenoja, 2017; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016a; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017). Kumpulainen ja kumppanit (2014) toteaa, että positiivisen pedagogiikan tavoitteena on antaa lapselle mahdollisuuksia havainnoida omaa elämää ja kasvuympäristöä ja löytää sieltä hyvää tuottavia tekijöitä, onnistumisia ja vahvuuksia. Tämä näkyi myös tutkimukseen osallistuvien opettajien toiminnassa. Heidän toimintakulttuuriinsa kuului vahvasti se, että oppilaat pääsevät itse etsimään ja jakamaan omia sekä toisten onnistumisia, tunteitaan ja vahvuuksiaan.

Kaikki opettajat painottivat opetuksessaan myönteisen ilmapiirin ja vuorovaikutussuhteiden vahvistamista (R=Ihmissuhteet). Opettajat pyrkivät toiminnallaan rakentamaan arvostavan ja hyväksyvän ilmapiirin, jossa kaikilla oppilailla olisi hyvä olla. Myös oppilaan yksilöllistä huomiota korostettiin (M=merkityksellisyys). Myönteisen ilmapiirin rakentaminen ja merkityksellisuuden korostaminen ovat keskeisiä positiivisen pedagogiikan kulmakiviä (Seligman, 2008, 2011; Uusitalo-Malmivaara, 2015a). Opettajat pyrkivät luomaan luokkaan välittävää ja kannustavaa ilmapiiriä. Opettajat näkivät pedagogisen rakkauden ja oppilaan aidon kohtaamisen tärkeänä osana positiivista pedagogiikkaa.

Myönteinen vuorovaikutus ja vuorovaikutussuhteiden kehittäminen nähtiin keskeisinä osina positiivista pedagogiikkaa (R=ihmissuhteet) ja opettajat halusivat myös panostaa niihin. Myönteinen vuorovaikutus nähtiin yhtenä positiivisen pedagogiikan kulmakivenä ja se kuului keskeisenä osana heidän toimintaansa. Opettajien haastattelusta nousi esille opettajien ymmärrys siitä, kuinka iso merkitys hyvillä vuorovaikutussuhteilla on koko luokan toiminnalle, oppimiselle ja hyvinvoinnille. Janhusen (2013) ja Leskisenojan (2016) tutkimukset ovat esimerkkejä

siitä, miten myönteisillä vuorovaikutussuhteilla ja vuorovaikutussuhteiden kehittämisellä on iso vaikutus oppilaiden motivaatioon, koulusitoutumiseen ja oppimiseen.

PERMA-teorian mukaan ihmissuhteiden olemassaolo ja niiden kehittäminen on iso voimavara ja positiivisen pedagogiikan ydin (Seligman, 2011). Tämä nousi kaikkien haastateltujen vastauksissa esille. Opettajat liittivät vuorovaikutuksen keskeiseksi osaksi positiivista pedagogiikkaa. Opettajat halusivat panostaa toiminnassa sekä laadukkaaseen vuorovaikutukseen, että myönteisen ilmapiirin luomiseen. Opettajat ajattelivat, että opettajan myönteinen suhtautuminen ja myönteisen ilmapiirin tukeminen edistävät vuorovaikutussuhteita ja toisaalta vuorovaikutussuhteiden tukeminen edistää myönteistä ilmapiiriä. Salmivalli (2000) toteaa, että hyvät vuorovaikutussuhteet ovat positiivisen pedagogiikan keskeinen tavoite, mutta samalla hyvinvoinnin voimavara. Tämä näkyi myös opettajien ajattelussa. Opettajat liittivät vuorovaikutussuhteiden kehittämisen yhdeksi positiivisen pedagogiikan tavoitteeksi, mutta samalla he näkivät positiivisen pedagogiikan työtavat yhtenä vuorovaikutussuhteiden kehittämisen työkaluna. Opettajien vastauksissa korostui selvänä hyvien vuorovaikutustaitojen merkitys ja tärkeys.

Opettajien toiminnassaan painottui myös vahvuuspedagogiikka, mikä on myös Seligmanin (2009) mukaan tärkeä positiivisen pedagogiikan elementti. Opettajat pyrkivät opetuksessaan huomioimaan oppilaiden vahvuudet, nimeämään niitä sekä kannustamaan myös oppilaita tunnistamaan omia ja muiden oppilaiden vahvuuksia. Yeagerin ja kumppaneiden (2011, 65–65) kehittämän vahvuuksien kehittämisperiaatteen mukaan vahvuuspedagogiikassa tärkeintä olisi keskittyä vahvuuksien tunnistamiseen, vahvuuksien hallitsemiseen, vahvuuksista puhumiseen ja vahvuuksien käyttämiseen. Nämä korostuivat myös opettajien toiminnassa. Myös Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2015b, 76–78) painottavat näitä keskeisinä osina vahvuuspedagogiikkaa.

Opettajat käyttivät hyödyksi Petersonin ja Seligmanin (2004) luomia luonteenvahvuuksia, joita he ottivat mukaan opetukseen ja omaan puheeseen. Usealla opettajalla oli käytössä Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016a; 2016b; 2017) Huomaa hyvä- materiaali, mitä he hyödynsivät säännöllisesti opetuksessa. Suurin osa opettajista piti säännöllisesti tuokioita positiivisesta pedagogiikasta ja vuorovaikutustaidoista, joissa he harjoittelivat vuorovaikutustaitoja, hyvän huomaamista ja luonteenvahvuuksia. Opettajat kokivat konkreettiset harjoitukset tärkeänä osana positiivisen pedagogiikan toteuttamista. Myös Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016a) ja Leskisenoja (2016) painottavat positiivisen pedagogiikan harjoitusten merkitystä luokan toiminnassa.

Opettajat näkivät myös itsensä kehittämisen taidot tärkeänä. Tunnetaitojen, resilienssin ja itsetunnon vahvistaminen koettiin merkityksellisenä osana positiivista pedagogiikkaa. Opettajien mukaan näitä taitoja voidaan tukea positiivisen pedagogiikan avulla. Opettajat näkivät, että nämä taidot kehittyvät ajan myötä, kun harjoituksia toistetaan. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016a) mukaan luontevahvuusopetuksen yhtenä tavoitteena on kehittää resilienssiä, jolla tarkoitetaan vastoinkäymisistä palautumista (Chaudhary & Chaudhary, 2014, 528; Lahti, 2015, 330; Poijula, 2018, 16). Opettajien toiminnassa ja ajattelussa korostui myös kasvun asenteen vahvistaminen, vaikka opettajat eivät käyttäneetkään haastattelussa kasvun asenteen termiä. Kasvun asenteella tarkoitetaan ajattelutapaa, jolloin oppilas tietää pystyvänsä kehittämään osaamistaan ja oppimistaitojaan sekä tietää oman ponnistelun edistävän hyviä oppimistuloksia (Dweck, 2010, 16–17). Opettajat pyrkivät toiminnallaan vahvistamaan oppilaissa sitä ajatusta, että he pystyvät toiminnallaan vaikuttamaan omaan ja muiden olemiseen, suhtautumiseen ja oppimiseen.

6.3 Positiivisen pedagogiikan vaikutukset vuorovaikutussuhteisiin

Kaikki opettajat uskoivat, että positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut isoja vaikutuksia vuorovaikutussuhteiden kehittymiselle ja luokan toiminnalle. Opettajien kokemukset osoittivat, että heillä oli vahvaa kokemusta omissa luokissaan, kuinka suuria vaikutuksia positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut vuorovaikutussuhteisiin. Osa opettajista pohti, kuinka suuri vaikutus positiivisella pedagogiikalla on ollut toiminnalle ja kuinka paljon muutoksia voitaisiin selittää muilla tekijöillä, mutta silti heillä oli vahva näkemys siitä, että positiivisen pedagogiikan käyttö on vaikuttanut vuorovaikutussuhteiden kehittymiseen. Opettajat kertoivat, että positiivinen pedagogiikka on niin vahvana omassa ajattelussa ja toiminnassa, että se näkyy kaikessa toiminnassa luokassa ja sitä on vaikea erottaa.

Opettajat kertoivat, että positiivisella pedagogiikalla on ollut eniten vaikutusta siihen, että ilmapii-ristä on tullut myönteisempää, oppilaiden välinen vuorovaikutus ja toiminta on parantunut sekä luokan toiminnasta on tullut sujuvampaa. Opettajat kertoivat, että tämän lisäksi positiivinen pedagogiikka on edistänyt oppilaiden koulumyönteisyyttä, motivaatiota ja oppimista sekä vahvistanut oppilaiden itsetuntoa. Useissa tutkimuksissa on myös todistettu, että myönteisillä vuorovaikutussuhteilla on merkittäviä vaikutuksia oppimiseen, hyvinvointiin, koulumotivaatioon ja itsetuntoon (den Brok, Fisher & Scott, 2005; Meyer & Turner, 2006; Montague & Rinaldi 2001; Murray & Greenberg, 2006; Wilson, 2005).

Opettajat kokivat, että myönteinen ilmapiiri on edesauttanut empaattisuuden, toisten huomioimisen ja toisten ymmärtämisen kehittymistä. Opettajat kertoivat, että oppilaat ovat nyt paremmassa vuorovaikutuksessa keskenään, osaavat paremmin ratkaista omia ristiriitojaan ja pystyvät paremmin kommunikoimaan sekä neuvottelemaan toistensa kanssa. Opettajat kertoivat, että oppilaat suhtautuvat toisiinsa aiempaa empaattisemmin ja hyväksyvämmiin, eikä ristiriitoja tule niin usein. Dunderfelt (2016) pitää myönteistä ilmapiiriä tärkeänä tekijänä vuorovaikutustaitojen kehittymiselle. Hänen mukaansa, kun luokassa on hyvä ja yhteen hiileen puhaltava ilmapiiri, kaikki pyrkivät toimimaan niin, että sama ilmapiiri säilyisi. Tämän vuoksi oppilaat pyrkivät kohtaamaan toisensa kunnioittavasti ja hyväksyvästi. (Dunderfelt, 2016.) Seittenrannan ja Somelan (2020, 56) tutkimuksessa saatiin myös vastaavia tuloksia. Tutkimuksessa tutkittiin positiivisen pedagogiikan vaikutuksia luokkahenkeen ja työrauhaan. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että positiivisen pedagogiikan käytön myötä luokan luokkahenki ja oppilaiden välinen vuorovaikutus oli parantunut ja luokasta oli tullut yhteisöllisempi. (Seittenranta & Somela, 2020, 56.) Heidän tutkimuksessaan opettajat kertoivat, että kiusaaminen ja ei-toivottu käyttäytyminen oli myös vähentynyt positiivisen pedagogiikan avulla (Seittenranta & Somela, 2020, 56), mikä nousi myös tässä tutkimuksessa esille.

Konkreettisten harjoitusten tekeminen ja oppilaiden ohjaaminen hyvään vuorovaikutukseen on opettajien mukaan edistänyt oppilaiden keskinäisiä vuorovaikutussuhteita. Opettajat kertoivat, että tilanteiden sanoittaminen ja niistä keskusteleminen ovat yksiä tapoja, joita he hyödyntävät. Tilanteista keskustelemalla voidaan koko luokan kanssa käydä läpi sitä, kuinka jossain tilanteessa olisi voinut toimia, jotta vuorovaikutus olisi ollut toisia kunnioittavaa ja arvostavaa. Tutkimuskirjallisuudesta löytyy paljon tietoa siitä, miten konkreettisilla vuorovaikutuksen harjoittelemisella ja oppilaiden ohjaamisella on isoja vaikutuksia vuorovaikutussuhteiden kehittymiselle (esim. Kauppila, 2006; Laine, 2005).

Opettajien mukaan myös opettajan omalla suhtautumisella ja välittämisellä on ollut vaikutusta oppilaiden toimintaan ja vuorovaikutussuhteisiin. Useat opettajat kertoivat, että välittävä ja arvostava suhtautuminen on helpottanut ristiriitoja ja myös vähentänyt ei-toivottua käyttäytymistä. Myös Dunderfeltin (2017) ja Laineen (2005) mukaan myönteinen ja arvostava suhtautuminen sekä myönteisen ilmapiirin luominen ovat tärkeimpiä vuorovaikutussuhteiden kehittämisen työkaluja. Opettajat myös kertoivat, että positiivisen pedagogiikan toimintamallit ovat edistäneet hyvien toimintamallien omaksumista ja oppilaat ovat ohjautuneet toimimaan oikein, koska saavat siitä kiitosta. Opettajat kertoivat, että hyvän esiin nostamisen avulla oppilaat ovat

alkaneet kaivata enemmän ja enemmän myönteistä palautetta, jolloin ei-toivottu käyttäytymisen on vähentynyt. Tällä on ollut vaikutuksia oppilaiden välisen vuorovaikutuksen paranemiseen. Samanlaisia tuloksia on noussut esimerkiksi Leskisenojan (2016) väitöskirjassaan. Myös Keltinkangas-Järvinen (2010) korostaa sitä, että positiivisen vahvistamisen avulla voidaan ohjata oppilaiden toimintaa oikeaan suuntaan.

Opettajat kertoivat, että opettajan oma myönteinen ja välittävä suhtautuminen on edistänyt myös oppilaiden välistä luottamusta. Tällä on ollut vaikutuksia esimerkiksi siihen, että oppilaat ovat alkaneet kertomaan enemmän omista asioistaan opettajalle ja toisaalta myös oppilaat vuorovaikuttavat keskenään paremmin. Opettajat kokivat, että opettajan aidon kiinnostuksen välittyminen on edistänyt opettajan ja oppilaiden välistä asioiden sujumista. Tätä myös Cantell (2010) painottaa. Myös Lerkkanen ja Pakarinen (2018) nostaa esille sen, että opettajan ja oppilaan välisellä myönteisellä vuorovaikutussuhteella on isoja vaikutuksia oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja heidän toimintaansa.

Opettajien mukaan myös toistuva hyvän huomaaminen on pikkuhiljaa automatisoitunut oppilaiden käytöksessä. Opettajat kertoivat, että oppilaat ovat alkaneet oma-aloitteisemmin löytää hyvää toisistaan ja toisaalta tekemään myös toisille hyvää. Myös Seligman (2009, 2011) painottaa artikkeleissaan sitä, että hyvää vahvistamalla ruokitaan sitä edelleen. Opettajat kertoivat, että osa oppilaista on ottanut omaan puheeseen vahvuussanat käyttöön ja he ovat alkaneet myös oma-aloitteisesti huomioimaan ja hyödyntämään jokaisen vahvuuksia toiminnassaan. Opettajat kertoivat myös, että oppilaiden toiminnassa on alkanut näkymään yhä paremmin toiset hyväksyvä ja arvostava ilmapiiri. Opettajat uskoivat, että toimintakulttuuri, jossa jokaisen vahvuuksia ja hyviä piirteitä korostetaan, edistää oppilaiden käsitystä siitä, että jokaisella oppilaalla on hyviä puolia ja toisaalta kehitettäviä vahvuuksia. Tällöin oppilaat oppivat arvostamaan toisten erilaisuutta ja samalla myös heidän oma itsetuntonsa vahvistuu. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2015b, 79–81; 2016a, 35) sekä Parikka, Halonen-Malliarakis ja Puustjärvi (2017, 110) pitävät vahvuusperustaisen toimintakulttuurin tärkeimpänä vaikutuksena juuri oppilaiden itsetunnon paranemista sekä toisia arvostavan ja hyväksyvän ilmapiirin vahvistumista. Opettajat kertoivat, että kun arjessa nostetaan jokaisesta oppilaasta hyviä asioita esille, alkavat oppilaatkin näkemään toisissa hyviä piirteitä.

Opettajat kertoivat, että oppilaiden vuorovaikutuksen laatu on merkittävästi parantunut sinä aikana, kun he olivat olleet kyseisen luokan opettajana. Useat opettajat kertoivat, kuinka aikaisemmin rajusta porukasta oli muodostunut hyväkäyttöksinen ja hyvin toimiva porukka, jossa oli

paljon aiempaa vähemmän ristiriitoja ja ongelmia. Opettajat kokivat, että myönteinen palaute ja hyvään keskittyminen ovat olleet avain asemassa siinä, että oppilaat ovat alkaneet käyttäytymään paremmin. Vastaavanlaisia tuloksia on saatu myös Seittenrannan ja Somelan (2020) tutkimuksessa.

Tutkimus osoittaa, että positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut merkittäviä vaikutuksia vuorovaikutussuhteiden kehittymiselle. Tutkimus vahvistaa myös käsitystä siitä, minkä opettajatkin haastattelussa totesivat: se mihin me keskitymme, se vahvistuu ja voimistuu. Kun opettajat panostivat myönteiseen ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen sekä onnistumisten ja vahvuuksien huomaamiseen, alkoivat oppilaat toimimaan toivotulla tavalla ja mallintamaan opettajan toimintaa. Opettajat näkivät, että positiivinen pedagogiikka on tärkeä ja hyvä työkalu luokan ilmapiiriin ja vuorovaikutussuhteiden kehittämiseen.

7 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tutkittiin opettajien käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta, vuorovaikutussuhteista sekä positiivisen pedagogiikan vaikutuksista vuorovaikutussuhteisiin. Opettajilla oli hyvin yhteneväiset käsitykset positiivisesta pedagogiikasta ja vuorovaikutussuhteista. Opettajat liittivät vuorovaikutussuhteet tärkeäksi osaksi positiivista pedagogiikkaa ja luokan toimintaa. Opettajilla oli yhteneväinen käsitys siitä, että vuorovaikutussuhteilla on isoja vaikutuksia luokan toimintaan ja ilmapiiriin, minkä vuoksi he halusivat panostaa niihin. Opettajat myös kokivat, että positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut selviä vaikutuksia vuorovaikutussuhteiden ja myönteisen ilmapiirin kehittymiseen. Opettajien vuorovaikutussuhdekäsityksissään korostui selvästi positiivisen pedagogiikan arvomaailma, ja opettajat kuvasivat vuorovaikutusta pitkälti positiivisen pedagogiikan kautta.

Tutkimus rakentui laajasta teoreettisesta viitekehyksestä, metodikirjallisuudesta, aineiston analyysistä sekä johtopäätösten kirjoittamisesta. Teoreettinen viitekehys rakentuu kattavasta teoriakatsauksesta, jossa käsitellään vuorovaikutusta sekä positiivista pedagogiikkaa. Teoreettiseen viitekehykseen on liitetty teoriakirjallisuutta sekä tutkimustuloksia. Tutkimukseen on pyritty valitsemaan ajankohtaisia julkaisuja ja tutkimuksia suomalaisilta sekä kansainvälisiltä kirjoittajilta. Käytettyjen lähteiden valinnassa on käytetty kriittistä tarkastelua hyödyksi ja pyritty valitsemaan tieteellisiä julkaisuja tutkimukseen. On tarpeen kuitenkin pohtia esimerkiksi kansainvälisten tutkimusten kulttuurisidonnaisuutta ja sitä, voiko tutkimustuloksia suoraan yhdistää suomalaiseen kulttuuriin ja koulumaailmaan. Kuitenkin käytettyjen kansainvälisten tutkimusten tulokset olivat yhtenäisiä Suomessa kirjoitettujen julkaisujen kanssa, jolloin oli validia hyödyntää myös aiheesta tehtyjä kansainvälisiä tutkimuksia.

Tutkimuksen aihe osoittautui hyvin laajaksi, minkä vuoksi aihetta on jouduttu rajaamaan paljon. Tutkimuskirjallisuutta löytyi paljon ja aiheita olisi voinut laajentaa moneen suuntaan. Julkaisuja ja artikkeleita aiheesta on melko paljon, sillä erityisesti positiivisesta pedagogiikasta on kirjoitettu viime vuosina paljon uusia teoksia. Myös positiiviseen pedagogiikkaan liittyviä tutkimuksia on tehty enenevässä määrin. Vuorovaikutukseen liittyviä mielenkiintoisia tutkimuksia ja julkaisuja on myös todella paljon, joten niiden kahlaaminen ja läpikäyminen oli aikaa vievää. Julkaisuja ja aihealueita sai rajata melko paljon, sillä mielenkiintoista tietoa aiheesta löytyi niin paljon.

Aineiston hankkimisessa meinasi tulla haasteita, sillä aineiston hankkimisen ajankohta ei ollut haastateltavien opettajien kannalta paras. Aineisto kerättiin pääasiassa toukokuun aikana, jolloin opettajat ovat tyypillisesti hyvin kiireisiä, eivätkä halua ylimääräisiä töitä itselleen. Tämän vuoksi jouduin lähettämään haastattelukutsuja melko paljon, jotta kaikki 11 haastattelua saatiin sovittua ja pidettyä. Haastateltavat opettajat olivat hyvin innoissaan aiheesta, minkä vuoksi he halusivat järjestää aikaa sille, että pääsevät kertomaan ajatuksiaan tutkimukseen.

Kaikki haastattelut pidettiin teemahaastatteluina, jolloin kaikissa haastatteluissa oli samat teemat läpikäytävänä. Tämän vuoksi pääsisältö haastatteluissa pysyi samana ja käsityksiä pystyi helpommin vertailemaan ja analysoimaan. Kuitenkin jokainen haastattelu eteni omalla painollaan ja jokaisessa haastattelussa nousi hieman eri asioita esille. Haastattelut etenivät pitkälti sen mukaan, miten haastateltavat kertoivat omista kokemuksistaan ja käsityksistään. Aineistoa pyrittiin täydentämään esittämällä lisäkysymyksiä, jotta aineistosta saataisiin kattava. Kuitenkin on hyvä pohtia sitä, minkälainen vaikutus haastatteluiden sisällöllisillä eroilla on ollut lopulliseen tulokseen. Kun jokainen haastattelu eteni teemoittain hieman eri järjestyksessä, on osaa teemaa voitu käsitellä monipuolisemmin joidenkin haastateltavien kanssa. Tällä on voinut olla vaikutusta tutkimustuloksiin. On syytä pohtia, olisiko käsitysten sisällöllisiä eroja syntynyt enemmän, jos aineistonkeruuta olisi jatkettu vielä syvällisempään keskusteluun tai järjestetty useampia haastattelutilanteita samojen haastateltavien kanssa. Kuitenkin haastatteluissa nousi vahvana esille opettajien käsitysten yhdenmukaisuus. Vaikka sisällöt osittain vaihtelivatkin haastatteluiden välillä, oli haastattelujen pääteemat kuitenkin samat jokaisessa haastattelussa.

Haastatteluissa myös ilmeni, että opettajien tietotaito aiheesta oli kattavaa. Kaikkien opettajien vastauksista nousi positiivisen pedagogiikan ydin esille: vahvistetaan sitä hyvää, mitä meillä jo on ja viedään sitä eteenpäin. Heidän näkemyksensä vuorovaikutussuhteista ja positiivisesta pedagogiikasta vastasi teoriakirjallisuudesta löytyviä käsityksiä. Opettajien haastatteluista ilmeni, että he olivat selvästi perehtyneet aiheeseen ja lukeneet myös aiheeseen liittyvää teoriakirjallisuutta. Osa opettajista oli hyvin laajasti perehtyneet positiiviseen pedagogiikkaan ja osa opettajista hyödynsi positiivista pedagogiikkaa hiukan vähemmän. Kaikki haastatellut opettajat olivat hyvin innoissaan positiivisesta pedagogiikasta, mikä näkyi myös haastatteluissa. Näillä tekijöillä on varmasti ollut vaikutusta tutkimustuloksiin.

Kaikki tutkimukseen osallistujat olivat vapaaehtoisesti tutustuneet positiiviseen pedagogiikkaan. Tämän lisäksi osa oli saanut lisäkoulutusta työnantajalta tai he olivat itse osallistuneet

erilaisiin koulutuksiin. Kaksi opettajaa oli tehnyt myös tutkimusta aiheesta. Opettajien vastauksista tuli selkeästi ilmi se, kuinka pitkälle he olivat perehtyneitä positiivisesta pedagogiikasta ja vuorovaikutussuhteista. Opettajien tietotaito, lähtökohdat ja innostus ovat osaltaan vaikuttaneet tutkimustuloksiin, sillä heillä oli paljon tietoa siitä, kuinka he voivat positiivista pedagogiikkaa toteuttaa ja mitä hyötyä siitä on. Kun opettajien tietotaito on kattavaa, pystyvät he paremmin myös jäsentämään sitä, minkälaisia vaikutuksia positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut. Tutkimukseen osallistui myös suhteellisen pieni määrä tutkittavia ($n=11$). Tämän vuoksi tutkimuksesta saatua tutkimustietoa ei voida suoraan yleistää kaikkia opettajia koskeviksi käsityksiksi, vaan tutkimus antaa vain lisäymmärrystä aiheesta. On mahdollista, että tutkimuksesta olisi saatu erilainen tulos, jos tutkimukseen olisi valittu sellaiset tutkittavat, jotka eivät olisi olleet niin perehtyneitä aiheeseen. Myös käsitykset aiheesta olisivat voineet poiketa hyvin eri tavalla, eikä välttämättä olisi noussut niin selkeitä vaikutuksia esille. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on myös iso rooli aiheen rajauksessa, aineiston keräämisessä ja aineiston analysoimisessa. Vaikka tutkimuksessa olen pyrkinyt objektiiviseen ja kriittiseen tarkasteluun, on tekemilläni valinnoilla ja rajauksilla voinut olla vaikutusta tutkimuksen tuloksiin.

Tutkimuksen aihe on tärkeä ja ajankohtainen. Positiivisesta pedagogiikasta puhutaan paljon ja se herättää ihmisissä paljon mielipiteitä. Lähes kaikki opettajat mainitsivat aiheen tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta myös haastattelun aikana. Heidän mukaansa positiivista pedagogiikkaa tulisi tuoda vielä aiempaa enemmän esille julkisuudessa, opettajankoulutuksessa sekä koulu- maailmassa. Heidän mukaansa myönteisen suhtautumisen tärkeyttä, arvostavaa kohtaamista ja onnistumisten esiin nostamista ei voida ikinä painottaa liikaa. Useat opettajat sanoivat myös odottavansa tutkimuksen valmistumista ja toivoivat sitä luettavaksi. Lähes kaikki haastateltavat opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan sydämen asiaksi, mikä näkyi myös haastatteluissa.

Itselleni tutkimuksen tekeminen oli antoisa ja mielenkiintoinen matka. Tein aikaisemmin Kandidaatintyön myös positiivisesta pedagogiikasta, joten aihe oli jo tuttu aikaisemmasta tutkielmasta. Tästä oli paljon apuja tämän tutkimuksen tekemisessä. Koen positiivisen pedagogiikan ja vuorovaikutussuhteet itselleni tärkeäksi asiaksi, minkä vuoksi siitä oli antoisaa tehdä tutkimusta. Tutkimus ikään kuin vei mennessään, kun oma mielenkiinto ja motivaatio tekemiseen oli suuri. Erityisesti pahimpana korona-aikana, perhe-elämän ja opiskelun yhdistäminen meinasu tuottaa aikatauluhaasteita, mutta sain silti hyvin järjestettyä itselleni aikaa perehtyä graduuni. Tein tutkimusta valtavalla mielenkiinnolla ja yleensä uppouduin tekemiseen täysin. Koen, että olen tutkimuksen tekemisen aikana saanut valtavasti hyödyllistä tietoa tulevaisuuteen niin tutkimuksen tekemisestä kuin positiivisesta pedagogiikasta ja vuorovaikutussuhteista.

Koen, että tutkimuksen tekemisellä on ollut valtavasti vaikutuksia myös oman ammatti-identiteetin kehittymiseen. Olen saanut paljon hyödyllistä tietoa ja kokemuksia muilta opettajilta ja uskon, että tämän työn tekemisellä on iso vaikutus omaan tulevaan työuraan.

Positiivisesta pedagogiikasta on tehty viime aikoina paljon tutkimuksia, sillä se on hyvin ajankohtainen ja tuore aihe. Useita tutkimuksia on tehty siitä, millaisia käsityksiä opettajilla on positiivisesta pedagogiikasta ja miten positiivista pedagogiikkaa toteutetaan koulussa ja varhaiskasvatuksessa. Tämän tutkimuksen kaltaisia tutkimuksia, joissa tutkitaan positiivisen pedagogiikan käytön vaikutuksia, on kuitenkin tehty vähemmän. Joitakin tutkimuksia löytyy, missä tutkitaan luokanopettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan vaikutuksista esimerkiksi kouluiloon, luokkahenkeen tai työrauhaan. Tutkimuskentällä on selvästi tarvetta tämän kaltaiselle tutkimukselle. Kun positiivisen pedagogiikan vaikutuksia tutkitaan ja vaikutuksia nostetaan esille yhä enemmän, saadaan positiivisen pedagogiikan hyötyjä korostettua vielä vahvemmin. Tutkimustiedon lisääntymisen avulla voidaan yhä paremmin perustella, miksi positiivisen pedagogiikan käyttäminen olisi tarpeellista koulumaailmassa.

Vuorovaikutuksesta tehdään myös jatkuvasti tutkimuksia. Aikaisemmissa vuorovaikutustutkimuksissa on keskitytty pitkälti siihen, mitkä tekijät vaikuttavat vuorovaikutussuhteiden rakentumiseen ja millä keinoilla vuorovaikutussuhteita voidaan tukea koulussa. Tässä tutkimuksessa taas tutkittiin sitä, minkälaisia vaikutuksia positiivisella pedagogiikalla on ollut vuorovaikutussuhteisiin. Tämän kaltaisia tutkimuksia, joissa tutkitaan konkreettisten toimintatapojen tai keinojen vaikutusta vuorovaikutussuhteisiin, on tehty vähemmän. Opettajat kaipaavat usein konkreettisia toimintamalleja ja tietoa toimintatapojen vaikutuksista, jotta he voivat kehittää luokan vuorovaikutussuhteita. Tämän vuoksi on tärkeää saada lisää tietoa siitä, miten konkreettisten toimintamallien avulla voidaan tukea vuorovaikutussuhteiden kehittymistä ja minkälaisia vaikutuksia niiden käytöllä on ollut. Tämän tutkimuksen kaltaisia tutkimuksia tulisi tehdä yhä enemmän, jotta voitaisiin nostaa esille konkreettisia keinoja, joiden avulla on mahdollista kehittää luokan vuorovaikutussuhteita.

Aiheen tärkeyden ja ajankohtaisuuden vuoksi aiheesta voisi jatkaa vielä syvemmälle tutkimusta. Positiivisen pedagogiikan tutkimuskenttä on myös suhteellisen tuore, minkä vuoksi jatkotutkimusaiheita löytyy vielä paljon. Olisi mielenkiintoista tutkia positiivista pedagogiikkaa oppilaiden näkökulmasta ja sitä, miten he kokevat positiivisen pedagogiikan vaikutukset arjessa. Tutkimusta voitaisiin myös viedä yhä pidemmälle ja tutkia, minkälaisia vaikutuksia po-

sitiivisen pedagogiikan käytöllä on pitkällä tähtäimellä, jos sen käyttäminen jatkuisi saman luokan kanssa usean vuoden ajan. Mielenkiintoista olisi myös tutkia sitä, miten positiivinen pedagogiikka näyttäytyy oppilaiden vanhemmille. Tässä tutkimuksessa nousi esille, että vanhemmilta oli tullut paljon myönteistä palautetta positiivisen pedagogiikan käytöstä ja yksi haastatettava opettaja kertoi, että positiivisen pedagogiikan viesti kantautuu selvästi myös koulun seinien ulkopuolelle.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. 153–166. Helsinki: JTO.
- Aalto, M. (2002). *Turvallinen ryhmä ja itseksi tuleminen*. Helsinki: Aseman lapset.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 1.-2. p. 113–160. Helsinki: Kirjayhtymät Oy.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. (2001). *Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön*. Porvoo: WSOY.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Barone, T. (2004). Moral dimensions of teacher-student interactions in Malaysian secondary schools. *Journal of Moral Education*, 33(2), 179-196.
- Beutel, D. (2010). The nature of pedagogic teacher-student interactions: A phenomenographic study. *The Australian Educational Researcher*, 37(2), 77-91.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K. & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1). 246–263.
- Block, J. and Kremen, A. (1996). IQ and ego resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349–361.
- Boyum, L. & Parke, R. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage & Family* 57, 593–618.
- den Brok, P., Fisher, D. & Scott, R. (2005). The importance of teacher interpersonal behavior for student attitudes in Brunei primary science classes. *International Journal of Science Education*, 27(7), 765–779.
- Buber, M. (suom. Pietilä, J.) (1995). *Minä ja sinä*. Porvoo: WSOY.
- Burleson, B. & Kunkel, A. (2002). Parental and peer contributions to the emotional support skills of the child: From whom do children learn to express support? *Journal of Family Communication* 2(2), 81–97.
- Cadima, J., Leal, T. & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48(6), 457–482.

- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus – Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Chaudhary, H. & Chaudhary, J. (2014). Positive emotions, resilience, gratitude and forgiveness: Role of positive psychology in 21st century. *Indian Journal of Positive Psychology* 2014, 5(4), 528–530.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Diener, E. & Seligman, M. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81–84.
- Dunderfelt, T. (2016). *Läsnäoleva kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Dweck, C. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68(1), 16–20.
- Erkkilä, R. (2005). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. 195–226. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: viirikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 27–44. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fredricson, B. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. New York: Crown.
- Gordon, T. (Suom. Savolainen, M.) (2006). *Toimiva koulu*. Helsinki: Lasten Keskus / LK-kirjat.
- Greene, J. & Burleson, B. (2003). *Handbook of communication and Social Interaction Skills*. London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Greene, M. (1990). Qualitative research and the Uses of literature. Teoksessa: Sherman, R. & Webb, R. (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. 2.p. 175–189. Lontoo: The Falmer Press.
- Gröhn, T. (1993). Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa: Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) *Laadullisia lähestymistappoja koulutuksen tutkimuksessa*. 1–32. Helsinki: Yliopistopaino.
- Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Juva: WSOY.
- Harris, J. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458–489.
- Harris, J. (2000). Socialization, personality development, and the child's environments: Comment on Vandell. *Developmental Psychology* 36(6), 711–723.

- Hartle, L. & Kemple, K. (1997). Getting Along: How Teachers Can Support Children's Peer Relationships. *Early Childhood Education Journal*, 24(3), 139–146.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1988). *Teemahaastattelu*. 4.p. Helsinki: Yliopistopaino.
- Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. Teoksessa: Rubin, K., Bukowski, W. & Laursen, B. (toim.) *Handbook of peer interaction, relationship, and groups*. 180–194. New York: Guilford Press.
- van Huizen, P., van Oers, B. & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of curriculum Studies*, 37(3), 267–290.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. 11–45. Tampere: Vastapaino.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Opettajan perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 168–184. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Janhunen, K. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Itä-Suomen yliopisto. Joensuu: Kopijyvä Oy
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun – Avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationship which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 385–398.
- Jokinen, J. & Sieppi, A. (2018). Sosiaaliset taidot ovat entistä tärkeämpiä työelämässä. *Talous ja yhteiskunta*, 46(2), 48–53.
- Junttila, N. (2010). Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa: Joronen, K. & Koski, A. (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä*. 33–55. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Järvillehto, L. (2014). *Hauskan oppimisen vallankumous*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalliopuska, M. (1995). *Sosiaaliset taidot*. 2.p. Helsinki: Painatuskeskus.

- Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karadag, E. & Caliskan, N. (2009). Interaction and communication in the process of education and shared common area in the classroom. *College Student Journal*, 43(1), 123–128.
- Kauppila, R. (2006). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. 2.p. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kern, M., Waters, L., Adler, A. & White, M. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology* 10(3), 262–271.
- Keyes, C. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist* 62(2), 95–108.
- Kobau, R., Seligman, M., Peterson, C., Diener, E., Zack, M., Chapman, D. & Thompson, W. (2011). Mental Health Promotion in Public Health: Perspectives and Strategies From Positive Psychology. *American Journal of Public Health*, 101(8), 1–10.
- Koskinen, M. (2011). Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. 267–280. Helsinki: JTO.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. 224–242. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kumpulainen, K. & Renshaw, P. (2007). Culture and learning. A special theme issue. *International Journal of Educational Research*, 46(3–4), 109–115.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusisto, E., Laine, S. & Tirri, K. (2017). How do school children and adolescents perceive the nature of talent development? A case study from Finland. *Education Research International*, 2017. 1–8.
- Lahti, E. (2015). Sisu – Toiminnan tahtotila. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. 318–339. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Laine, A., Ruishalme, O., Salervo, P., Sivén, T. & Välimäki, P. (2012). *Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveysalalla. 12.p.* Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Laine, A., Ruishalme, O., Salervo, P., Sivén, T. & Välimäki, P. (2007). *Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveysalalla. 4.-6. p.* Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Laine, K. (2002). Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa: Laine, K. & Neitola, M. (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä.* 13–37. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa.* Helsinki: Otava.
- Lerkanen, M. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa: Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen.* 181–196. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA – teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilona edistäjinä.* Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Leskisenoja, E. (2017). Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marton, F. (1981). *Phenomenography – Describing conceptions of the world around us.* Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49.
- Marton, F. (1990). Phenomenography: Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. Teoksessa: Sherman, R. & Webb, R. (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods.* 2.p. 141-161. Lontoo: The Falmer Press.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä.* 3.p. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet.* Metodologia-sarja 4. 3.p. Helsinki: International Methelp Ky.
- Meyer, D. & Turner, J. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377–390.
- Montague, M. & Rinaldi, C. (2001). Classroom dynamics and children at risk: A followup. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 75–83.
- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education*, 39(4), 220–233.

- Mäkinen, T. & Karppinen, A. (2019). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen edistäminen kouluissa. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 2019(2), 11-14.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2014). Love-based leadership at school as a way to well-being in pupils – theoretical and practical considerations. *International Journal of Education* 6(3).
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Niiniluoto, I. (2002). Tieteen tunnuspiirteet. Teoksessa: Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) *Tutkija eettiset valinnat*. 30–41. Helsinki: Gaudeamus kirja.
- Noble, T. & McGrath, H. (2016). *The PROSPER school pathways for student wellbeing. Policy and Practices*. Cham: Springer.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. New York: Cambridge University Press.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojala, T. & Uutela, A. (1993). *Rakentava vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY.
- Ojanen, M. (2015). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. 113–134. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. 4.p. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla myös verkossa: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Helsinki: Finn Lectura.
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Poijula, S. (2018). *Resilienssi – Muutosten kohtaamisen taito*. 3.p. Helsinki: Kirjapaja.
- Polvi, S. (2008). *Toimitaan yhdessä – Prososiaalisuuden edistäminen osana liikuntakasvatusta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Proctor, C., Sukayama, E., Wood, A., Maltby, J., Fox Eades, J. & Linley, A. (2011). A strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and wellbeing of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5). 377–388.
- Pulkkinen, L. (1996). Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa: Pulkkinen, L. (toim.) *Lapsesta aikuiseksi*. 29–44. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

- Puusa, A. (2011a). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. 73–87. Helsinki: JTO.
- Puusa, A. (2011b). Laadullisen aineiston analyysi. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. 114–125. Helsinki: JTO.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. 47–57. Helsinki: JTO.
- Pöytäniemi, K. (2000). Sisäisistä turvallisuustekijöistä keskusteluryhmässä. *Ryhmätyö* 29(3), 24–29.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. 413–426. Tampere: Vastapaino.
- Raappana, V. (2019). *Oppimismotivaation vahvistaminen positiivisen pedagogiikan keinoin*. Kandidaatin tutkielma. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Rimm-Kaufman, S., Curby, T., Grimm, K., Nathanson, L. & Brock, L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4). 958–972.
- Rubin, K., Bream, L. & Rose-Krasnor, L. (1991). Social problem solving and aggression in childhood. Teoksessa: Pepler, D. & Rubin, K. (toim.) *The development and treatment of childhood aggression*. 219–248. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rutter, M. (2008). Developing concepts in developmental psychopathology. Teoksessa: Hudziak, J. (toim.) *Developmental psychopathology and wellness: Genetic and environmental influences*. 3–22. Washington DC: American Psychiatric Publishing.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. 427–442. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. 9–36. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. 46–83. Tampere: Vastapaino.

- Ryan, M. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Salmivalli, C. (2000). *Kaverien kanssa – Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seittenranta, K. & Somela, S. (2020). *Luokanopettajien näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta ja sen yhteydestä luokkahenkeen ja työrauhaan*. Pro Gradu -tutkielma. Turku: Turun Yliopisto.
- Seligman, M. (2007). Coaching and positive psychology. *Australian psychologist*, 42(4), 266–267.
- Seligman, M. (Suom. Lång, M). (2008). *Aito onnellisuus: Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään*. Helsinki: Art House.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *The American Psychological Association*, 55(1), 5–14.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
- Sherman, R. & Webb, R. (1990). Qualitative Research in Education: A Focus. Teoksessa: Sherman, R. & Webb, R. (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. 2.p. 2– 21. Lontoo: The Falmer Press.
- Shields, A., Cicchetti, D. & Ryan, M. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and Psychopathology*, 6(1), 57–75. Cambridge University Press.
- Siljander, P. (2016). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: Otava
- Stern, D. (1985). *The interpersonal words of infant*. New York: Basic Books.
- Syrjäläinen, E. (1990). *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä – Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalla*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Säljö, R. (1981). Learning approach and outcome: Some empirical observations. *Instructional Science*, 10(1), 47–77.
- Talvio, M. & Kelmola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkaus-epäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: TENK. Saatavilla verkossa: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Viitattu: 14.8.2020.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2015a). Positiivinen psykologia - mitä se on? Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. 18–27. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2015b). Hyveet ja Luonteenvahvuudet. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. 63–84. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016a). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016b). *Huomaa hyvä! -toimintakortit*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vepsäläinen, M. (2007). Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa: Tainio, L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa*. 156–177. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Vilkkä, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. 4.p. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wentzel, K. & Watkins, D. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review* 31(3), 366–377.
- Wilson, E. (2005). Powerful pedagogical strategies in initial teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(4), 359–378.
- Wubbel, T., den Brok, P., Veldman, I. & van Tartwijk, J. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(4), 407–433.
- Yeager, J., Fisher, S. & Shearon, D. (2011). *Smart strengths*. New York: Kravis Publishing.
- Zullig, K. & Matthews-Ewald, M. (2014). School climate: Definition, measurement and application. Teoksessa: Gilman, R., Huebner, E. & Furlong, M. (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. 313–328. New York: Routledge,

Liite 1

Pro gradu haastattelupyyntö

Hei!

Olen Oulun yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija ja teen Pro gradu -tutkimusta positiivisen pedagogiikan vaikutuksista vuorovaikutussuhteisiin. Tavoitteenani on tutkia opettajien kokemuksia ja käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta sekä vuorovaikutussuhteista.

Etsin tutkimukseeni haastateltavia opettajia. Tavoitteenani on löytää opettajia, jotka ovat hyödyntäneet ainakin jonkin verran positiivista pedagogiikkaa työssään. Haastattelu ei edellytetä laajaa perehtyneisyyttä aiheeseen, sillä kaikki kokemukset ovat tutkimuksen kannalta arvokkaita. Haastattelu kestää n. 15-30 minuuttia ja toteutetaan videohaastatteluna pandemian vuoksi. Haastattelut tallennetaan, mutta niitä ei käytetä muihin tarkoituksiin. Vastaukset käsitellään koko tutkimuksen ajan anonyymeinä eikä tunnistettavia tietoja tule missään vaiheessa tutkimusta esille. Vastaamalla viestiin ja sopimalla haastatteluajan annat luvan käsitellä vastauksiasi tutkimuksessa.

Toivon juuri Sinun osallistumistasi haastatteluun. 😊 Ota yhteyttä niin sovitaan haastattelu aika.

Ystävällisin terveisin,

Veera Raappana

Liite 2

Haastattelurunko

Tervetuloa tähän haastatteluun, minä olen Raappanan Veera ja tutkin tässä gradussani positiivisen pedagogiikan vaikutuksia vuorovaikutussuhteisiin. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia käsityksiä opettajilla on hyvästä vuorovaikutuksesta, positiivisesta pedagogiikasta sekä siitä, minkälaisia vaikutuksia opettajien kokemuksen mukaan positiivisella pedagogiikalla on ollut vuorovaikutussuhteisiin.

Osallistumalla tähän haastatteluun, annat luvan käyttää tätä materiaalia Pro Gradu -työssäni. Videot tallennetaan, mutta materiaalia ei käytetä muihin tarkoituksiin. Tutkimuksen missään vaiheessa ei tule esille mitään tunnistetietoja (nimeä, paikkakuntaa tai työpaikkaa), vaan anonymiteetti säilyy koko tutkimuksen ajan. Haastattelu koostuu siis neljästä osasta: yleiset asiat, vuorovaikutus, positiivinen pedagogiikka ja positiivisen pedagogiikan vaikutukset vuorovaikutussuhteisiin.

Osa 1: Yleisiä asioita

1. Opetettava luokka-aste
2. Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
3. Kuinka kauan positiivinen pedagogiikka on ollut käytössäsi?
4. Mistä olet saanut tietoa positiivisesta pedagogiikasta?
Oletko saanut lisäkoulutusta työnantajan puolelta vai ns. Itseoppinut? Minkälaista koulutusta?

Osa 2: Käsitykset vuorovaikutuksesta

5. Kerro, mitä vuorovaikutus mielestäsi on?
6. Kuvaile, minkälaista on hyvä vuorovaikutus?
7. Miten pyrit kehittämään luokan vuorovaikutussuhteita?
8. Miten mielestäsi hyvät vuorovaikutussuhteet vaikuttavat koulun arkeen?

Osa 3: Käsitykset positiivisesta pedagogiikasta

9. Kuvaile, mitä positiivinen pedagogiikka mielestäsi on?
10. Miten positiivinen pedagogiikka näkyy arjessasi ja toimintakulttuurissasi?
11. Miten toteutat käytännössä positiivista pedagogiikkaa? Anna esimerkkejä toteutustavoistasi.
12. Minkälaisia näkökulmia opetuksessasi hyödynnät positiivisesta pedagogiikasta? (esim. myönteisten tunteiden edistäminen, luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja kehittäminen, vuorovaikutuksen tukeminen, resilienssin ja kasvun asenteen vahvistaminen, lapsen osallisuus)
13. Koetko, että positiivisen pedagogiikan käytöllä olisi ollut vaikutuksia kouluarkeen ja sen sujumiseen? Minkälaisia vaikutuksia?

Osa 4: Positiivisen pedagogiikan vaikutukset vuorovaikutussuhteisiin

14. Miten mielestäsi vuorovaikutussuhteet liittyvät positiiviseen pedagogiikkaan?
15. Onko positiivisen pedagogiikan käytöllä ollut vaikutusta luokan vuorovaikutussuhteisiin? Minkälaisia vaikutuksia?
16. Onko positiivinen pedagogiikka tuonut hyötyjä tai mahdollisesti haittoja luokan vuorovaikutussuhteisiin? Minkälaisia?
17. Jos positiivisella pedagogiikalla on ollut vaikutuksia vuorovaikutussuhteisiin, mitkä tekijät ovat erityisesti vaikuttaneet niihin? Voit antaa myös konkreettisia esimerkkejä näistä tekijöistä tai toimintatavoista.

Lopuksi

18. Onko vielä jotain sanottavaa aiheesta?